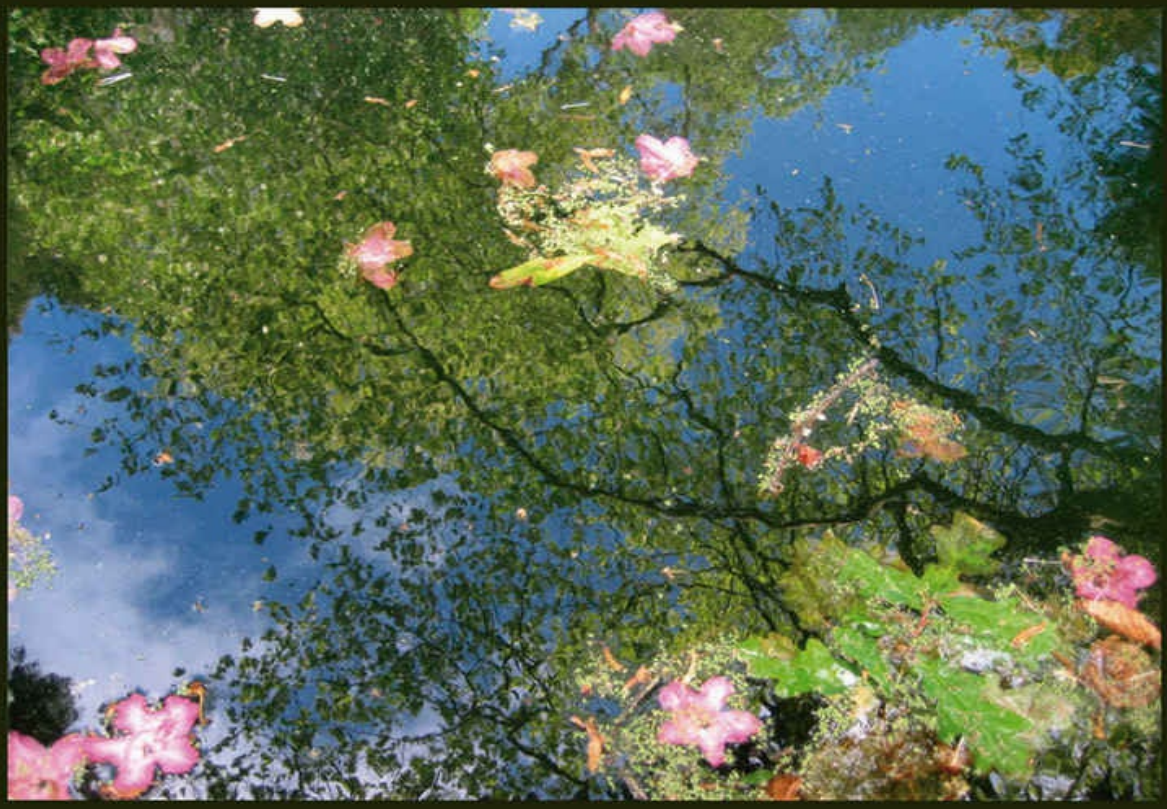
Roger Slee

La escuela extraordinaria

Exclusión, escolarización y educación inclusiva



Morata

© Roger SLEE

La escuela extraordinaria

Exclusión, escolarización y educación inclusiva

Ediciones Morata, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Título original de la obra:
The irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education
© 2011 Roger SLEE
All Rights Reserved. Authorized translation from English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group.

Esta obra ha sido publicada con una subvención del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para su préstamo público en Bibliotecas Públicas, de acuerdo con lo previsto en el artículo 37.2 de la Ley de Propiedad Intelectual.

GOBIERNO DE ESPAÑA | MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores pero, no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2012)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es-morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBN papel: 978-84-7112-676-4
ISBN e-book (e-pub): 978-84-7112-704-4
ISBN e-book (pdf): 978-84-7112-751-8

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.
Imagen de la cubierta por Mar del Rey, reproducido con autorización.

A Jeanette, Carly y Rowan.

Contenido

Prólogo

Agradecimientos

CAPÍTULO 1: **Una aproximación a los acentos**
- Timbre y tono
- El embotamiento de la imaginación cívica de Inglaterra
- El embotamiento de nuestra imaginación educativa
- La escuela extraordinaria
- La estructura y la lectura del libro

CAPÍTULO 2: **Los mundos en los que vivimos**
- Las semillas de la indiferencia colectiva
- Otros mundos
- Ellos andan entre nosotros
- Estampa primera: El valor del trabajo
- Estampa segunda: Ojos que no ven, corazón que no siente
- Estampa tercera: La compra del paraíso
- Reuniendo los hilos

CAPÍTULO 3: **Desentrañando la indiferencia colectiva**
- Un mundo que mira para otro lado
- La creación de la indiferencia colectiva: Antecedentes
- La economía política de la exclusión
- 1. Ideas recibidas: aparición y desaparición de las personas
- ¿Reparar actitudes y encontrar recursos?
- 2. Saber profesional y un idioma de control

CAPÍTULO 4: **Construcción de una teoría de la educación inclusiva**
- Frente a la política
- Una política confusa y que induce a la confusión
- La política de la educación inclusiva y la “investigación ideológica”
- ¿Quién pregunta? La política de investigar la inclusión
- ¿Por qué investigar la inclusión y la exclusión?

CAPÍTULO 5: **Lo que hacen los Gobiernos: La inacción política**
- Introducción
- Reflexión sobre la política de educación (inclusiva)
- El sonido y la lógica de la política: Revisando el timbre y el tono

La política como agente de la teoría social
El lenguaje es importante

CAPÍTULO 6: **De la segregación a la integración y a la inclusión, y vuelta (una repetición política)**
Introducción
De la integración a la inclusión
¿Hacer inclusiva la política educativa en una época de derechos humanos?
Un epílogo
El lenguaje y la inclusión tras la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales
Hablar de palabras. Los bloques de construcción de un sistema de racionalidad

CAPÍTULO 7: **Establecer la autoridad, dividir las poblaciones y salirse con la suya (exposición de un sistema de racionalidad)**
Lucha en todos los frentes
Política de educación inclusiva: ¿un nuevo conservadurismo?
Reduccionismo político
La biopolítica llega a la escuela
Nikolas ROSE y la biopolítica del siglo XXI
La anatomización del niño perturbador: ¿Una ciencia liberadora para el aprendizaje?
Una discusión inteligente de las emociones
La operación fue un éxito pero, por desgracia, el paciente murió
Desconexión política
Recursos de la política

CAPÍTULO 8: **Consideración de otras posibilidades: La escuela extraordinaria**
Comprobando nuestros fundamentos
¿Qué queremos? ¿Cuándo lo queremos?
La tarea restauradora
La tarea analítica
La tarea política
La tarea educativa
La tarea de los valores
Razones para estar animados (con nuestro agradecimiento a Ian DURY)

Índice de nombres y materias
Otras obras sobre política educativa y reformas educativas

Prólogo

Este libro es una explicación apasionada de la educación y la exclusión. Ofrece una descripción persuasiva de las personas con discapacidad que tratan de adaptarse y de sobrevivir en un sistema educativo que no consigue proporcionar lo que se necesita desesperadamente.

El concepto "educación inclusiva" pasó a ser de uso público cuando apareció en publicaciones como el *International Journal of Inclusive Education*. En un corto período de tiempo, la educación inclusiva adquirió popularidad en los grupos de planificadores de las políticas educativas y en la investigación educativa general. Lo vemos en el uso que hacen los políticos de la idea de inclusividad en las discusiones de política general. Otro efecto es la reelaboración del lenguaje de la educación especial en las conferencias y en los comentarios públicos que reflejan la respetabilidad de la educación inclusiva. Ha surgido toda una serie de defensores: enseñantes, administradores escolares, cuidadores, políticos, padres, funcionarios civiles, formadores del profesorado e investigadores. De esta multitud de respuestas se desprende la dificultad de hallar un lenguaje común que permita el acuerdo en medio de una considerable divergencia de datos que ofrece una idea muy complicada de la cuestión. Con demasiada frecuencia, este conjunto de escritos resulta muy enrevesado por la confusión y la jerga utilizada. Roger SLEE observa en esos escritos una tendencia "a ocultar las ideas tras un matorral de palabras". Nos recuerda que no hay nada más ademocrático que un lenguaje que excluya, en especial cuando el lenguaje inaccesible enmascara la pobreza del pensamiento.

En este punto comienza el libro su travesía. La redacción combina el humor, la investigación y la crítica. Dada la profundidad de la pobreza global mencionada, es importante ofrecer un contexto social para el análisis y el razonamiento central. Los primeros capítulos ponen de manifiesto la intención general del autor de encontrar una finalidad para la "inclusión", dentro de una teoría fundamental de la educación. Se examina y se detalla minuciosamente la ilusión de las "libertades fundamentales". Aquí, el lector tiene que abordar aspectos que aparecen posteriormente, en el Capítulo 3, que describen los cinco "ejes" de los flujos culturales en un mundo globalizado. No es tarea fácil para el autor ni para el lector, y no es este el único conjunto de alegorías que se

abordan. La economía política de la "exclusión" requiere una lectura atenta, con el fin de captar el contexto del amplio cambio social que afecta a un panorama social y económico cada vez más fragmentado. Es este un largo e importante capítulo de la "contextualización" del concepto de inclusión en el siglo XXI, en el que la imaginación social neoliberal promueve el individualismo competitivo y ahoga la comunidad.

Cada uno de los capítulos iniciales describe y analiza el contexto de varias modalidades de discapacidades de los estudiantes, coincidiendo con el crecimiento de grupos profesionales y de cuidadores implicados en cada subdivisión. Parece que entre los distintos grupos burocráticos se mantienen pocas discusiones profesionales. SLEE pone en evidencia una profunda lucha política entre las posturas opuestas de los estudios sobre la discapacidad y la educación segregada. Las listas de los investigadores académicos presentan una diversidad de interpretaciones que subraya "la profundidad, la continuidad y el acaloramiento de la lucha política".

Los Capítulos 5, 6 y 7 tienden un puente hacia una consideración más especulativa de los futuros que se abren para la educación inclusiva y desarrollan una discusión más inquisitiva sobre la escuela extraordinaria. SLEE sostiene que solo es posible hacer una elección fundamentada a favor de la inclusión si hay unos principios informados que guíen una teoría general de la educación, y aquí está el problema y la clave central de este libro. Es una "llamada a la acción", y no lo que se ha denominado "hiperactivismo", entre una multitud de textos enfrentados. El fracaso general de la política para asumir nuevas formas de pensar sobre los niños no causa sorpresa alguna. El fracaso general de la política para abordar la "discapacidad" queda señalado con claridad en este libro. Una omisión grave ha sido el abandono, como directriz política, de la demostración de competencia que hacen los menores en las escuelas. SLEE destaca con claridad la contradicción entre la exclusión como parte de la racionalidad del sistema y la inclusión para la escolaridad general. La educación inclusiva es un proyecto de lucha política y cambio cultural. Aquí, el contraste entre los dos enfoques queda subrayado con claridad. La inclusión y la exclusión requieren dos enfoques sistémicos muy diferentes de la educación general. SLEE señala que la educación inclusiva es una teoría y una táctica para la reforma educativa. Sostiene que la educación inclusiva no es educación especial; es una lucha general contra el fracaso y la exclusión. Describe el futuro de la educación inclusiva como un "gran movimiento de reforma". Aquí habla de futuros para la educación inclusiva. Ofrece un conjunto de puntos de partida y posibilidades metodológicas. Esto requerirá un cambio en la función y en la profesión del trabajo educativo, y de ahí los cambios en los requisitos de la escolarización.

Estos capítulos finales e importantes constituyen una lectura obligada para los profesionales. A menos que haya un cambio de los requisitos educativos, el mundo que hereden las personas discapacitadas seguirá siendo injusto. La lógica vigente en las instituciones de educación especial mantiene un aura injusta, con injusticias sistémicas, expectativas bien establecidas y demasiado pocos recursos. Las discusiones con los

docentes de educación especial revelan la firme adhesión a las normas institucionales y el compromiso con las creencias e injusticias aprendidas. SLEE señala que, como profesionales, "buscamos la explicación del fracaso, las distracciones, la ira y la rebeldía de los niños en sus perfiles genéticos y médicos". Con el tiempo, estas etiquetas de "defectos" se hacen recaer sobre estos niños. Con demasiada frecuencia, su trayectoria en la escuela es dolorosa, premonitoria y opresiva.

A los lectores de este libro se les pide que se involucren en una serie de tareas, en busca de una educación más inclusiva. Las descripciones de la educación "extraordinaria" se citan como "rayos de esperanza". Éstas incluyen cuatro proposiciones generales, que bien merecen una lectura en sí y por sí mismas. Estas proposiciones son un intento de demostrar (a partir de un conjunto de estudios satisfactorios) cómo se ha separado la educación inclusiva de la educación especial. Se presentan un amplio conjunto de tablas, prácticas sugeridas y orientaciones políticas.

La práctica "restauradora" propuesta por SLEE llega con advertencias y cautelas para la práctica escolar. Estas son bienvenidas y hay que leerlas cuidadosamente. A lo largo del libro, aparecen diversas referencias a la teoría democrática, que bien pueden ser los fundamentos de etapas futuras. Según *La escuela extraordinaria,* la educación inclusiva es tarea de todos en la escuela.

Tony KNIGHT

Agradecimientos

Sería imposible mencionar a todas las personas que me han ayudado a desarrollar las ideas que reúne este libro. Tengo la sensación de que, cuantas más personas menciono, más se quedan atrás. En consecuencia, la lista será corta, manifestando mi agradecimiento a todas a las que no nombre directamente.

Debo dar las gracias de modo especial a Anna CLARKSON, de Routledge, por su paciencia y su amable estímulo.

Peter AGGLETON y Michael REISS leyeron los borradores de los capítulos, me exigieron claridad y me ayudaron a estructurar las ideas de manera que tuviesen sentido fuera de mi cabeza. Me dieron un gran apoyo y me presionaron amablemente cuando fue necesario.

Mis colegas y alumnos del Institute of Education han sido muy generosos escuchando mis ideas cuando las he presentado en las clases y a la hora de los cafés. Es un privilegio haber trabajado con Felicity ARMSTRONG, Bárbara COLE, Michele MOORE y Len BARTON.

Tony KNIGHT, Bob SEMMENS, Sandy COOK, John LEWIS y Ken POLK cambiaron mi forma de ver el mundo cuando deambulaba por el mundo de la justicia juvenil y la criminología en mis estudios de posgrado en Melbourne. Len BARTON y Sally TOMLINSON han sido unos mentores y amigos maravillosos. También he tenido la suerte de tener a Stephen BALL en el pasillo, como un amigo con el que comentar ideas y hablar sobre el oficio de escribir. He leído y extraído información de las entrevistas que llevé a cabo con Julie ALLAN para otro proyecto. Estoy en deuda con ella por ese trabajo.

En las páginas del libro menciono directamente a otras muchas personas y les agradezco su trabajo que me ha ayudado a pensar en los problemas suscitados en y por este libro. Linda GRAHAM me envió un artículo que escribió con sus colegas de Sidney que vuelve a los intereses de Tony, Bob, Ken, Sandy y yo por plantear cuestiones acerca de las influencias deletéreas de la categorización de los estudiantes y su clasificación. Es bueno ver que nuestras inquietudes de la década de 1980 vuelven a ponerse encima de la mesa.

Por último, hay tres personas que han tenido que vivir con este proyecto y conmigo, y me han demostrado gran interés y paciencia constantes. Jeanette, Carly y Rowan, este libro está dedicado a vosotros, aunque difícilmente pueda ser recompensa suficiente por

lo que aportáis a mi vida.

Roger SLEE

CAPÍTULO 1

Una aproximación a los acentos

> ¿Alguna vez se ha preguntado por qué su acento galés empieza a deslizarse hacia la India en cuanto abre la boca?
>
> ¿Se resiente su brillante acento irlandés de Belfast por las vocales que se come?
>
> ¿Se dirige a Alburquerque (Nuevo México), pero, por alguna razón, va a parar a Poughkeepsie (Nueva York)?
>
> Ya sea su acento maravilloso, tembloroso o simplemente desastroso, *How to do accents* le dará la estructura de su nuevo acento, proporcionándole gran cantidad de orientaciones prácticas y consejos fundamentales para mantenerlo firmemente en su sitio[1].
>
> De la contracubierta de: SHARPE, E., y ROWLES, J. H. (2007): *How to do accents.* Londres: Oberon Books.

Timbre y tono

Si no hubiese tenido la buena fortuna de criarme en la pequeña población rural de Hamilton, en el distrito occidental del estado de Victoria, en Australia, no habría recibido la bendición del acento australiano. La cadencia tonal de mi forma de hablar (pronunciado: "os-truay-yan")[1]*, todo un toque de elegancia y de belleza en sí y de por sí, ha hecho que no me vea obligado a codiciar los tonos de otros dialectos ingleses. Me atrevo a decir que, si la casualidad no hubiese sido tan generosa, si me hubiese tocado el Hamilton de Nueva Zelanda o el Hamilton de Ontario, por ejemplo, estaría buceando en un ejemplar de SHARPE y ROWLES para adoptar esos suaves tonos urbanos del sur de Australia.

Mirando en la Blackwell's Bookshop, en la Charing Cross Road[2]*, me cautivó la autoridad de la promesa de SHARPE y ROWLES (más exactamente, la promesa atribuida a su obra por el redactor publicitario contratado por el editor). A pesar de la inclusión de un CD para entrenar el oído y mi deseo encubierto de emitir un sonido como el de Michael GAMBON[3]* o incluso como el de Ken STOTT[4]*, creo que, en la práctica, mis dieciséis libras estarían mejor empleadas en un par de novelas de George PELECANOS[2]. No estoy en absoluto convencido de que el ejercicio combinado de imitar el CD mientras se lee el texto desentrañe los misterios o explique los matices adquiridos y trabajados durante los

años vividos en un determinado lugar. El acento no solo es sonido, sino la fusión de sonido, giros y saber local, costumbre y disposición. Igual que me di cuenta hace años de que la educación de los sordos no consistía solo en el problema del volumen.

No puedo culparlo de que se pregunte por qué comienza así un libro que versa sobre "los fundamentos y los futuros de la educación". Permítame que me explique. En primer lugar, está el deseo de escribir este libro como si eso supusiera que lo leerían los afectados por el tema: los padres y los cuidadores de los escolares, *nuestros* funcionarios y líderes políticos, los docentes, los administradores escolares, los defensores de la inclusión en las organizaciones comunitarias, el personal de apoyo, los estudiantes, los investigadores y los formadores del profesorado. En otras palabras, pretendo que el público reconsidere la educación pública, sus fundamentos y sus futuros[3]. Para esta tarea, necesitamos encontrar y utilizar un lenguaje común capaz de comunicar ideas complejas y cambiar las relaciones sociales.

Recientemente, estuve impartiendo clases con un colega, Len BARTON, en la National and Kapodistrian University of Athens, en Grecia. Nuestros comentarios los hacíamos en inglés, idioma en el que también estaban las lecturas señaladas para el curso. Len comentó un artículo que yo había escrito con los estudiantes que lo habían leído la noche anterior. Estos abordaron con un entusiasmo sorprendente las cuestiones que yo planteaba en la lectura señalada. Algunos de ellos comentaron que habían leído muchas cosas que yo había escrito, pero que era un *"trabajo duro"*. Esta observación, aunque no completamente inesperada, resultaba profundamente problemática. Soy plenamente consciente de mi tendencia a ocultar una idea en medio de un montón de palabras.

Como en otros campos de la investigación educativa, la verborrea académica en los escritos sobre la educación inclusiva no favorece ni a la causa ni a los académicos. Estudiosos como Edward SAID, Raewyn CONNELL, Richard SENNETT, John Kenneth GALBRAITH y muchos otros sostienen que el público intelectual tiene la responsabilidad de dirigirse a la comunidad hablando de forma inteligente y comprensible. No hacerlo así, refugiándose en una expresión confusa y en la jerga, disminuye el potencial y el carácter del debate público. Suscita el espectro de las *sentencias de muerte* en las que el lenguaje se reduce a un "fango informe y enervante"[4; 5]*.

Esto no es solo cuestión de estética y de oficio de escribir. Tampoco es solo una cuestión de comunicación eficaz a distintas audiencias. La cuestión del lenguaje es profundamente política. Porque, como declaran Art PEARL y Tony KNIGHT, "nada es más ademocrático que un lenguaje que excluya"[5]. Para quienes se interesan por la educación inclusiva, esto es mucho más que una cuestión editorial; es el reconocimiento de que la exclusión y la inclusión se refieren a personas reales de las que no se puede prescindir. Atender a sus dificultades sigue siendo urgente. La traviesa deconstrucción postmoderna ha de hacerse con cautela y reflexión sobre el peligro de inclinarse hacia el conservadurismo en las relaciones sociales de la investigación[6].

Al escuchar en clase a las mujeres griegas, se me ocurrió que, a diferencia de muchos

de nosotros que tenemos como primera lengua el inglés, ellas pensaban en las palabras que decían, mientras que nosotros tendemos a pensar con nuestras palabras. En su reciente novela: *Algo que contarte*, el protagonista de Hanif KUREISHI, un psiquiatra cuya vida se desarrolla "en una página del *London A to Z*", describe a su hermana como la clase de persona que habla y habla hasta que encuentra algo que decir[7]. Por eso, mi empeño consiste en presentar unas ideas complejas del modo más preciso, claro y económico posible. Espero conseguirlo sin superficialidad ni omisiones graves.

En segundo lugar, tengo una creciente aversión hacia el reciente diluvio de manuales de autoayuda sobre educación. Estos almanaques de consejos para docentes están abarrotando los estantes de educación en las librerías británicas. Tengo la sensación de que es un fenómeno global. A pesar de su rentabilidad para los autores y sus editoriales, no creo que el efecto acumulativo de estos libros sea en absoluto educativo. Con demasiada frecuencia, sus consejos solo sirven para la reordenación de poltronas. Raramente se tienen en cuenta los riesgos de navegar entre icebergs. Junto con la proliferación de objetivos reductores para escuelas y docentes, estos manuales constituyen uno de un conjunto de síntomas de la atrofia tanto del liderazgo como de la administración de las escuelas y de la educación. Es muy posible que unos títulos como: *Getting the buggers to behave, Getting the buggers to write, Getting the buggers to think, Getting the buggers into science, Getting the buggers to add up* y *Getting the buggers in tune*[6]* produzcan una sonrisa colectiva en las salas de profesores de las escuelas[8]. Pueden procurar grandes beneficios a los autores que recorren el circuito de la formación profesional continua del profesorado. Algunos enseñantes, sometidos al escrutinio de los inspectores, claman porque se alivien sus duras luchas en el aula. Sin embargo, estos y el resto de los innumerables libros de consejos ceden potencial educativo al atractivo de los parches rápidos para los síntomas de la crisis de la educación en un mundo complejo. Además, la colección a la que aludo es profundamente ofensiva en su lenguaje, desconoce la compleja política del término "bugger" y presupone una relación agónica entre los enseñantes y sus alumnas y alumnos. *The guerrilla guide to teaching*[7]*, de Cowley, parece confirmar estos extremos[9].

La crisis a la que me refiero no es un ataque a los docentes ni a las escuelas. Vivimos en una época en la que el enseñante que *bloguea* con más frecuencia en Japón firma con el nom de *plume*[8]*: "enseñante desesperado". La crisis se ha instaurado con el tiempo a través de la incesante marea de políticas neoconservadoras y del Nuevo Laborismo[10]. Los docentes trabajan en un clima de desconfianza y culpabilidad. Los ritos de conformidad y los programas de inspección y las sanciones que van a parar al tesoro público, con discutibles evaluaciones de su eficacia o su valor para docentes y estudiantes, los distraen de su labor de enseñanza[11]. Este libro pretende dar esperanza a los enseñantes, a los estudiantes y a las comunidades mediante diferentes soluciones educativas en los nuevos tiempos. De la introducción a la inspiradora investigación de

Mike ROSE en *Possible Lives*, tomamos la sentencia de que la escuela es *"nuestro experimento democrático más importante"*[12]. Como tal, hemos de prestar gran atención a nuestra configuración del laboratorio en condiciones cambiantes.

A la hora de abordar esta literatura nada barata[9]*, muy seductora y reductora, trato de no ser elitista. En 2004, Don WATSON publicó: *Watson's dictionary of weasel words, contemporary cliches, cant and management jargon*[13; 10]*. En este libro, empuña el machete contra el lenguaje evasivo y la pobreza de ideas que pueblan los textos y publicaciones administrativos. El enfoque watsoniano de la "educharlatanería"[14] es imprescindible[15]. Los enseñantes y otras personas con responsabilidades de decisión en la educación hablan de inclusión y de la construcción de un capital social mientras restablecen la segregación[16]. Hablan de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, desvían la atención de los estudiantes de su educación con una enseñanza memorística pensada para afrontar una batería de tests estandarizados[17].

> ¿Han cambiado mucho las cosas desde el enamoramiento victoriano de los exámenes? Nos hemos apegado aún más a ellos en cuanto a la escala y la regularidad de la evaluación, estimándose que un estudiante típico escolarizado en Inglaterra hasta los 18 años habrá realizado más de un centenar de evaluaciones externas[18].

Incluso Ken Boston, un antiguo director de la Qualifications and Assessment Authority, manifiesta cierta ambigüedad con respecto a las pruebas cuando lo interrogan en una entrevista realizada con el periódico *Guardian*:

> Necesitamos tests para supervisar el rendimiento individual, escolar y nacional. En realidad, la cantidad de tiempo que se les dedica es minúscula. Pero, si tenemos en cuenta el tiempo dedicado a la preparación para las pruebas, en algunas escuelas se corre el riesgo de distorsionar el currículum. No se aumenta el peso de un cerdo si se pesa repetidamente, sino mediante la nutrición y la dieta a largo plazo[19].

Más adelante, en la misma entrevista, habla de poner en marcha tests en línea que dejen constancia de los exámenes y de la supervisión.

Las administraciones educativas de todo el mundo convergen cuando hablan de la rendición de cuentas en la educación y cada una crea unos regímenes de conformidad a través de unos objetivos simplificados[20]. Los gobiernos neoliberales hablan de educar a unos estudiantes flexibles y adaptables para que se conviertan en ciudadanos globales y restringen las opciones educativas mediante un estricto currículum nacional tradicional[21]. Enfatizan la necesidad de que los aprendices sean autónomos y desprecian la función de los errores (o del fracaso) en el aprendizaje. Instan a la creatividad y cosifican la uniformidad y la estandarización. En su agudo análisis del papel del dibujo observacional en el examen de los estudiantes del currículum inglés de arte, Penketh destaca la paradoja que encierra el intento de imponer unos estándares de creatividad[22]. La retórica proclama la excelencia educativa cuando, en realidad y en términos prácticos, la traduce a una clasificación en una tabla de comparación internacional que a menudo no respeta la especificidad cultural ni el contexto geopolítico[23]. El discurso de la construcción de

comunidades profesionales de aprendizaje es un vehículo para la confiscación de la autonomía profesional[24].

Evidentemente, este es un campo en el que hay que ejercer la prudencia profesional cuando nos enfrentamos al dilema de asegurarnos, por una parte, de la mayor calidad de la enseñanza y del aprendizaje y de no caer en las simas de unos costosos regímenes de conformidad, por la otra. Jonathan Kozol lo plantea así:

> Por tanto, una vez más, la cuestión no es si "necesitamos" estándares en nuestras escuelas, sino con qué sensibilidades navegamos entre los dos extremos del aprendizaje reglamentado con matices destructivos, por una parte, y la falta de objetivos pedagógicos y un romanticismo fatuo, por otra. Entre el mundo del Gradgrind de Dickens y de John Silber y el mundo de la anarquía pedagógica, hay sitio para la sensatez, donde la educación sea intensa y sustantiva, y realísticamente competitiva en una sociedad competitiva, pero todavía respetuosa de la infinita variedad de aprendizajes valorados y las variedades infinitas de sabiduría en los corazones de quienes llegan a nosotros como estudiantes[25].

El embotamiento de la imaginación cívica de Inglaterra[26]

Al volver a Inglaterra a trabajar en 2007, recibí una lección sobre el predominio de la superficialidad (reducción populista) y otra sobre la desaparición de la consideración y el análisis en las decisiones políticas públicas. Estos procesos operan en la vida cultural y política así como en la educación. De hecho, una máxima de la política educativa podría ser: *el triunfo del eslogan*.

Para ser exacto, mi regreso fue a Londres, y las gentes que viven fuera de la gran concentración urbana me dicen que ésta no es todo lo que hay en Inglaterra. Es una ciudad que ofrece a diario en los kioscos lo mejor y lo peor del periodismo. La mayoría de las grandes masas de personas que acceden conmigo en el metro a la ciudad —en el metro de Londres se hacen 3 millones de viajes diarios— optan por los periódicos gratuitos (que se ofrecen por la mañana —*Metro*— y por la tarde —*The Evening Standard*—). Estos tabloides muy ligeros alivian la incomodidad del tiempo de viaje, o quizá la aumenten. Las páginas de chismes establecen una distancia temporal entre el lector y la persona que cae en sus manos. Se los conoce, con notable imprecisión, como periódicos de "noticias", llevan grandes espacios de anuncios y versiones muy abreviadas de noticias de agencias. A los viajeros cotidianos que nos ponemos al corriente de lo último en cotilleos de famosos, como escribe Helen GARNER hablando de los tabloides y la televisión de Australia, "... nos permiten *renovar nuestro dominio de las vidas escandalosas de los famosos*"[27]. Transmiten detalles obscenos y desagradables de crímenes violentos, siguen los datos sobre los navajazos de las bandas de la capital, atrapan a los políticos y a otros personajes públicos en el cepo moderno de sus debilidades humanas y vigilan los devaneos, el comercio y los traspasos del mercado futbolístico de la liga de primera división.

Lo que quiero destacar aquí es que nuestras sensibilidades y nuestra demanda de

detalles han quedado embotadas por la supremacía del titular y el desplazamiento del ensayo. Las guerras y los desastres se reducen a titulares impresos y a narraciones de noticias o filmaciones de sesenta segundos. La monotonía del consiguiente sufrimiento humano se convierte en no más que unos sonidos amortiguados desde otra sala. Se informa de los desastres y estos se olvidan. La hambruna y la pobreza no cuentan, a menos que las defiendan los famosos. Los complejos problemas sociales y económicos se comunican de forma *prerreducida*, unidimensional, digerible. Incapaces de dedicar tiempo a escribir o leer el ensayo extenso, nos limitamos a un enfoque precocinado de los asuntos cívicos: "Aquí hay un análisis que hicimos antes". El lenguaje del poder es persuasivo, aséptico y estereotipado: las instantáneas informativas rehúyen el debate o el pensamiento diferente.

El embotamiento de nuestra imaginación educativa

En la enseñanza en Inglaterra surgen tendencias similares. Como hemos dicho, estudiantes y docentes deben vivir y trabajar en los confines de un *National Curriculum* estrictamente definido. Stephen BALL describía incisivamente este invento conservador de la cultura de clase media como un "currículum de difuntos", que mantiene el "currículum como museo"[28]. Las materias del currículum estricto y tradicional perduran y se *ofrecen* a los niños de la "era de la información". Este currículum nacional es celosamente vigilado mediante tests estandarizados de carácter trascendental, las exigencias de las competiciones internacionales PISA y TIMSS[29] y los discutidos *Student Achievement Tests* (SAT)[30]. Añádase a esto el espectro del vilipendio tabloide y la imposición de las medidas especiales que atormentan a las escuelas que ocupan los puestos más bajos de la tabla de clasificación nacional de rendimiento escolar. A este respecto, no solo existe un poderoso cóctel para el control de la actividad de escuelas y aulas[31], sino también para una serie de efectos colaterales perversos. Una de las distorsiones más evidentes es la determinación de las escuelas de no saltar a los titulares cumpliendo con los requisitos del test. Desde entonces, las decisiones curriculares se rigen por el intento de adivinar lo que aparezca en los tests.

El currículum se ciñe a la preparación del test, las materias pierden potencia y los tests caen víctimas de su vida media[32]. Dado que la evaluación configura el aprendizaje[33], el carácter y la calidad de los programas de evaluación exigen reflexión previa y mucho cuidado. Paradójicamente, el fracaso de los Education Testing Services, que se plasmó en la entrega con retraso o la falta de entrega de los resultados de las pruebas en Inglaterra, demostró ser más persuasivo para el Gobierno que la evidencia y los consejos que recibe en los documentos remitidos por los investigadores, los directores y las organizaciones de profesores. Aunque el uso de tests de carácter trascendental a efectos de rendición de cuentas pueda dar "beneficios a corto plazo, se degrada rápidamente"[34].

GILLBORN y YOUDELL[35] invocan una metáfora médica de las condiciones estresantes del departamento de urgencias de los hospitales para describir el racionamiento de recursos de ayuda a los estudiantes que probablemente puedan pasar los tests escolares con un apoyo limitado. Los más necesitados perecen. Esto es lo que llaman "selección educativa". Quizá se refiera a esto el plan de la coalición Cameron-Clegg cuando hablan de "ajuste agresivo según la capacidad"[36].

El reciente análisis de la fiabilidad y la validez de las pruebas, llevado a cabo por Dylan WILIAM, demuestra que, en las pruebas nacionales a las que se someten los niños y las niñas de 11 años en Inglaterra, alrededor del 30% de los alumnos puede alcanzar un nivel más alto o más bajo que sus méritos reales de rendimiento[37]. STOBART advierte de la presencia de afirmaciones excesivas y del efecto distorsionador de los instrumentos de evaluación de carácter decisivo utilizados en Inglaterra y en EE.UU. y defiende una rendición de cuentas más inteligente, una evaluación para el aprendizaje[38]. En los EE.UU., JOHNSON y JOHNSON destacan las dañinas relaciones entre la pobreza, los tests de carácter decisivo y el fracaso mediante un amplio y conmovedor estudio de casos de una de las escuelas más pobres de Luisiana[39]. A pesar de la enorme inversión del Gobierno y de las burocracias educativas en los tests como instrumentos para mejorar el aprendizaje, Allan LUKE sostiene, basándose en las puntuaciones de los regímenes vigentes de pruebas, que poco puede decirse de la calidad del aprendizaje ni de la capacidad de los alumnos para aplicar las lecciones a contextos y problemas divergentes[40]. Sin embargo, esta es la preparación de los niños para la llamada economía del conocimiento.

En administraciones educativas tan diferentes como Queensland en Australia y Quebec en Canadá, ha habido progresos significativos en la reforma curricular. Aunque Queensland se ha desmarcado del reto de la reforma al abrazar la opción conservadora y políticamente popular de un currículum nacional construido según los grupos tradicionales de materias o disciplinas, tuvo la oportunidad de ejercer el liderazgo educativo. Apoyada por el primer ministro del Estado como una inteligente iniciativa estatal, se desarrolló la investigación piloto de la reforma escolar *New Basics*[41] para contrarrestar la invitación a la *back to basics*[11]*, a lo memorístico.

Se elaboró con todo esmero un porfolio de tareas de evaluación, basándose en la crítica y el consejo de expertos en evaluación y valoración de todo el mundo, para permitir que los estudiantes demostrasen su dominio y que los profesores evaluaran el impacto de los elementos de la pedagogía y del currículum. John Ainley, un respetado investigador y estadístico del Australian Council for Educational Research, emprendió independientemente una evaluación de los programas y de las preguntas de evaluación en relación con los protocolos de investigación. Su informe, entregado al director general del ministerio, concluía que la investigación era sólida y que los métodos empleados eran capaces de arrojar evidencia sustantiva sobre la que adjudicar méritos y errores del

ensayo *New Basics*.

Al concluir la investigación, se descubrió que las reformas de la organización del currículum, los enfoques de la enseñanza (pedagogía) y una evaluación rica no solo mejoraban el rendimiento de los estudiantes de las escuelas piloto, sino que también se había detenido la caída de los niveles de participación estudiantil y de rendimiento académico en los cursos intermedios de escolarización (en especial, en los cursos 8.º y 9.º) identificada en el Queensland School Reform Longitudinal Study (QSRLS). En otras palabras, la llamada "caída de 9.º" había desaparecido al cobrar relevancia la asignatura y los estilos docentes, asegurando la coherencia del reto tanto en los enfoques de enseñanza como en los métodos de evaluación, al inscribir la diversidad y la diferencia en los enfoques docentes y en la asignatura, y estableciendo unas relaciones entre el alumnado y el profesorado y entre unos estudiantes y otros que se tradujeron en unas aulas atentas a todos[42]. Los resultados, que constituyen toda una vindicación de Dewey y Vygotsky, no acababan allí. Los profesores se animaron más con y por su trabajo. Hablaban más entre ellos acerca de cómo y por qué enseñaban, cómo respondían los estudiantes y si éstos sabían lo que pensaban los profesores acerca de lo que estaban enseñando. En pocas palabras, teníamos una base de pruebas que indicaban que el proyecto estaba construyendo unas comunidades profesionales de aprendizaje y una cultura de aprendizaje a ambos lados de la mesa del profesor.

¿Qué podríamos haber aprendido del ensayo de reforma escolar *New Basics*?

- Los parches rápidos, como preparar a los alumnos para que se desenvuelvan bien en tests sencillos de lectoescritura y aritmética, no llevan a la excelencia de la enseñanza y del aprendizaje.
- Una mejora sostenible de la enseñanza y el aprendizaje se basa en una investigación, un diseño y una evaluación meticulosos que expliquen la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje y aprenda de ella.
- Se concede mayor valor a la evaluación formativa que a la sumativa para mejorar la calidad de la enseñanza y los niveles de aprendizaje.
- Es esencial comprometer a los profesores en el desarrollo, la implementación, la evaluación y el liderazgo del cambio.
- Este elemento presupone una condición de confianza.
- Retomar y mejorar el conocimiento profesional de las destrezas del personal educativo es, en sí mismo, un proceso y un objetivo educativos.
- Las reformas auténticas requieren una inversión importante, económica y política.

¿Qué ocurrió con *New Basics*? Hay un epílogo. Se archivó tranquilamente. A pesar de haber sido patrocinada por un primer ministro del Estado, ministros de educación y directores generales y haber logrado sus principales objetivos, el proyecto se abandonó.

Quizá haya dos razones principales. Primera, la demostración de que la mejora educativa es cara. La mejora educativa exige un nivel de desarrollo profesional del profesorado que no se había abordado previamente. Hay que decir que invertir dinero en las escuelas no es, de por sí, una receta para lograr y mantener unos mejores resultados estudiantiles. Segunda, en la burocracia había un residuo influyente y con potentes conexiones que se oponía a los retos lanzados contra los enfoques tradicionales de las ocho áreas claves de aprendizaje. En una oleada de apoyo político a un currículum nacional, en el marco de los enfoques conservadores de la organización curricular, los intentos más audaces de lograr la coherencia entre la organización del conocimiento, la enseñanza, los estudiantes y un mundo en cambio no eran una opción. Las consignas que funden el nacionalismo con la *vuelta a lo básico* tienen considerable atractivo (en una nación fácilmente seducida por la plataforma racista antiinmigración de Pauline Hanson y su partido político One Nation).

Mientras tanto, en Inglaterra, al antes mencionado exdirector de la Qualifications and Assessment Authority y ex director general del New South Wales Department of Education, Ken Boston, tuvo que hacer acopio de todo su coraje político para sugerir un enfoque temático para organizar el conocimiento en un currículum escolar, un enfoque recomendado por el informe ROSE (2008) para la Educación Primaria[43]. La respuesta de la Cambridge University a la revisión ROSE de la Educación Primaria, dirigida por Robin ALEXANDER[44], apoyaba la organización temática del currículum y el informe final del Rose Committee recomendaba la organización del currículum en seis grandes áreas, en vez de su tradicional división en catorce asignaturas diferentes.

Las respuestas superficiales a problemas complejos no solo se encuentran en las páginas de los textos de "100 consejos para docentes". Por desgracia, es una función del proceso político en el que se considera que la investigación educativa es una "molestia inútil"[45]. La disección de la retórica política que hace Norman FAIRCLOUGH en *New Labour, new language?* es instructiva[46]. Parece que los mensajes tajantes y obvios no dan lugar a la interrogación o el desacuerdo.

> Eslóganes, recetas, conjuros y obviedades... forman parte del proceso de construcción del apoyo a los proyectos del Estado y de establecimiento de la visión hegemónica... las declaraciones y fragmentos dan un todo unido coherente. No tienen sus efectos en virtud de su lógica intrínseca. A menudo, los discursos mantienen su credibilidad mediante su repetición, su simplicidad fundamental... y la sofisticación retórica[47].

¿Quién puede resistirse a la llamada a "elevar el rendimiento"[48]? "Personalizar el aprendizaje" para asegurar que "la tarea del Gobierno consiste en buscar para todos y cada uno de los alumnos lo que cualquier padre o madre buscaría para su hijo o hija" es una obviedad. Insistir en "estándares, no estructuras"[49] es tonificante, aunque paradójico en un país en el que el gasto en la inspección escolar y el exageradamente celoso programa de tests serviría para financiar los sistemas educativos de países en desarrollo o para mejorar significativamente la enseñanza en las zonas dolorosamente desaventajadas

de toda Gran Bretaña identificadas por WILKINSON y PICKETT y el Institute for Fiscal Studies[50]. Como el lenguaje de la "eficacia escolar" y la "mejora escolar" antes de ellos, la cosecha actual de epítetos políticos determina lo que puede decirse, lo que debe quedar sin decirse, lo que es aceptable y lo que queda fuera de los foros políticos[51].

El recurso al "efecto" se ha convertido en una característica del proceso político educativo, un nivelador del discurso público. Es el lenguaje del poder, "y aunque empiece por los poderosos, a menudo los débiles se ven obligados a hablarlo, a imitarlo"[52]. Y, como lamenta WATSON, queda al descubierto el efecto reductor sobre el lenguaje público. En mi experiencia de la función pública, recuerdo reuniones que parecían prácticas corales: las mismas hojas, las mismas letras. Las palabras, los pareados y las expresiones dominantes incluían un pastiche de neologismos y alternativas imposibles[53]: "co-opetición", "construcción de la capacidad", "asociaciones públicas-privadas", "estado inteligente", "ganar o aprender"[12]*... todo el mundo quería "política con gruñido". El ex director de la Delivery Unit[13]* de Tony Blair, Michael BARBER, nos dice:

> Aunque la palabra "efecto" haya quedado cargada de asociaciones negativas, es realmente importante; el peligro llega cuando se divorcia de la sustancia[54].

En su libro titulado: *Instruction to deliver*, BARBER expone las prioridades de cumplimiento de la Delivery Unit en las carteras clave del gobierno (Tabla 1.1).

Las prioridades de cumplimiento en el terreno educativo se basan en el firme supuesto de que la mejora del rendimiento del estudiante en los tests es una medida de la calidad del aprendizaje. Los objetivos no hablan de la calidad de las medidas y, en consecuencia, revelan una separación de la sustancia que obvia el compromiso entre una consideración de la evaluación para el aprendizaje y la enseñanza para los tests. La lectoescritura es un buen ejemplo de lo que ocurre cuando gobiernos y oposiciones establecen sus redes políticas: las luchas intestinas por el control de su enseñanza y los conflictos sustantivos que estallan en torno a la eficacia de la enseñanza de la lengua mediante la asociación de letras con sonidos[55; 14]*, la recuperación de la lectura[56] y el modelo de los cuatro recursos desarrollado por FREEBODY y LUKE[57] y la evidencia disponible quedan literalmente ignoradas. La paradoja es que, cuando docentes y estudiantes mejoran ante el reto del examen y de los títulos, la fe en el rigor del test o el valor del título disminuye. Eso es lo que ha ocurrido no hace mucho en relación con el *A level*[15]* en Inglaterra.

Tabla 1.1. *Prioridades de la Delivery Unit*

Departamento	Prioridades de la *Delivery Unit*
Salud	Mortalidad por enfermedad cardíaca Mortalidad por cáncer Listas de espera Tiempos de espera

	Accident and Emergency[16]*
Educación	Lectoescritura y aritmética a los 11 años Matemáticas y lengua a los 14 años De 5 años en adelante hasta el GCSE con calificaciones A*-C[17]* Absentismo escolar
Interior	Delitos y crisis en general por tipo Probabilidad de ser víctima Delincuentes llevados ante la justicia
Transporte	Congestión de carreteras Puntualidad ferroviaria.

Fuente: Adaptado de: BARBER, M. (2007): *Instruction to deliver.* Londres: Politico's, pág. 50.

La alarma con respecto a los jóvenes[58] otorga prioridad a la reducción del absentismo escolar. Obligar a los niños a que vuelvan a las escuelas no es garantía de su compromiso ni de aprendizaje. Las estrategias para obligar a los alumnos y alumnas reacios (absentistas) a volver a las aulas tienen una larga historia internacional[59] y, a pesar de los intentos de culpar y criminalizar a los padres de los alumnos absentistas[60] y del gasto de 885 millones de libras esterlinas en planes para reducir el absentismo desde 1997, el Gobierno admite que no ha habido una reducción apreciable del nivel de absentismo[61]. Las medidas tomadas de exclusiones permanentes, suspensiones, cambios controlados[18]* y derivaciones de alumnas y alumnos a las "unidades para derivación de alumnos"[62; 19]* indican que el absentismo es un síntoma de problemas más insolubles que se oponen a los intentos de escolarizar a nuestros hijos[63]. La inversión de la creencia popular puede sugerir que la cuestión de la desvinculación de la escuela no se debe a la mala actuación de un padre incompetente ni a una patología caótica del niño. Más adelante, en este mismo libro, pasaré revista a unos datos que demuestran el alcance de la pandemia global del TDAH[64; 20]* y el crecimiento exponencial de las necesidades educativas especiales[65]. No pretendo negar la existencia de los trastornos y dificultades infantiles. Hay una responsabilidad de proclamar una advertencia impopular en algunos medios[66] de que el atractivo del diagnóstico y el tratamiento puede proyectar una red sobre una cohorte creciente para mantener el orden en las escuelas[67]. Steven Rose ilustra esta cuestión:

> Los niños que son más tranquilos en casa y en la escuela hacen más fácil la actuación de los padres con ellos y la enseñanza. Sin embargo, el Ritalin no cura más el TDAH que la Aspirina cura el dolor de muelas. Enmascarar el sufrimiento psíquico que indica la conducta negativa puede dar un respiro a los padres, a los maestros y al niño para negociar una relación nueva y mejor, pero, si no se aprovecha la oportunidad de hacerlo, volveremos a encontrarnos una vez más tratando de adaptar la mente en vez de la sociedad.

Invertir la tendencia a etiquetar y a excluir para someter a la mirada diagnóstica la sociedad, la política educativa podría invitar al pesimismo y a una resignación del estilo de la de Canuto[68].

Para que cambien el tono y el timbre de la educación a fin de adaptarlos a los nuevos tiempos, los objetivos también necesitan sustancia. Andy HARGREAVES y Dennis SHIRLEY comentan que los clubes de fútbol han contratado a analistas de datos para tratar de provocar la mejora del rendimiento de sus jugadores y equipos[69]. En el curso de su investigación, entrevistaron al analista de rendimiento de un equipo de la primera división inglesa. El club, como otros muchos, estaba utilizando un programa informático llamado "ProZone", que analiza grabaciones de los juegos. Después, el analista de rendimiento cataloga los datos relativos a cada jugador.

> Cada toque de balón: dónde se produce, cuándo lo toca, qué hace después... No falta nada... Algunos entrenadores con los que hemos hablado tratan los datos literalmente, como un indicador inequívoco de esfuerzo y eficacia[70].

El efecto, según HARGREAVES y SHIRLEY, fue que algunos entrenadores fijaron objetivos para los jugadores con respecto al número de pisadas que daban en un partido y, supuestamente, implantaron microchips en sus botas para registrar su actuación. Los jugadores cumplieron este nuevo requisito para elevar su coeficiente de pisadas sin quedarse nunca quietos "sin balón" lejos del escrutinio de la cámara. Podría perdonársele que pensara que también los futbolistas han sido barridos en la inquieta y agitada pandemia postmoderna: el TDAH. ¿Era mejor la calidad del juego? ¿Mejoró el rendimiento del equipo? No. Lo que parecen ser y se presentan como objetivos razonables pueden tener impactos regresivos si no se aplican juiciosamente.

La escuela extraordinaria

El título de este libro tiene una intención provocativa... mi lengua presiona con firmeza el carrillo. ¿Qué es la *escuela extraordinaria*?, preguntará usted. La escuela extraordinaria es mi respuesta a la poco pensada y excesivamente utilizada expresión *escuelas ordinarias*. La expresión en cuestión, *la escuela ordinaria*, se presenta con frecuencia como lo contrario de la de *escuela especial*. También denota la *escuela normal*. Se deduce de ello que debe de haber *estudiantes normales* u *ordinarios* para quienes existan semejantes escuelas. Y, siguiendo esa misma lógica, tendrá que haber *otros* niños que no sean normales, ordinarios o válidos: son nuestra población in-válida. Ya los llamemos ordinarios, ya normales, no cambian ni el significado ni el impacto social. Anne DEVESON refleja este despliegue derivativo del lenguaje en su conmovedora crónica de la lucha de su hijo con la esquizofrenia, las reacciones del mundo exterior hacia él, como persona con una enfermedad mental y el trágico final de su vida.

> Ya no utilizamos la palabra "loco". La hemos desterrado, junto con otras como "lunático", "manicomio"; incluso la palabra "demente" se oye en raras ocasiones. Estas palabras evocan opresiones del pasado; hoy día, la terminología ha cambiado, se ha hecho más técnica y distanciada; sin embargo, nuestras opresiones persisten[71].

Tradicionalmente, suele decirse que las escuelas especiales son lugares en los que está presente el conocimiento experto y las destrezas necesarias para enseñar a los niños y niñas con alguna discapacidad; son también un puerto seguro frente a la crueldad de la escuela ordinaria de barrio. Algunos han dicho que la educación inclusiva se traduce en el sacrificio de los niños con discapacidad por mor de una ideología sin fundamento[72]. De hecho, la educación inclusiva, como la educación especial, es ideológica[73]. Ambas se basan en visiones alternativas del mundo y de la naturaleza y la forma de la escolarización que construirá ese mundo. También es cierto que la escolarización ordinaria, tal como está, puede ser una experiencia terrible para muchos alumnos con alguna discapacidad, igual que para muchos niños de color, niños pobres de raza blanca, niños nómadas y refugiados y niños aborígenes. A este respecto, una de las afirmaciones más memorables que recuerdo de mi formación en educación especial quizá fuera del criminólogo estadounidense profesor Ken Polk, cuando dijo que, "para muchos niños, la experiencia de la escuela es la experiencia cotidiana de la humillación y el dolor". La escolarización segregada surgió de la precaria alianza entre el compromiso radical de los padres de niños con discapacidad que reclamaban alguna forma de educación para sus hijos rechazados, los imperativos eugenésicos y el saber experto psicológico y médico dominante acerca de los niños con discapacidad. Examinaremos esta historia en nuestra exposición de los fundamentos. Mantener siglos después que la segregación es aceptable porque facilita la "elección" o a causa del estado de las escuelas ordinarias no es suficiente. Como afirma Pierre BOURDIEU, "si tengo que elegir entre dos males, me niego a aceptar el menor"[74]. El reto radica en mejorar para todos las adaptaciones físicas, sociales, culturales y educativas de la escuela. En los capítulos siguientes, examinaré los planes institucionales especiales y ordinarios que describen y proponen, ninguno contiene descripciones o modelos precisos de una educación para el futuro. Son dogmas del saber y las prácticas insatisfactorias del pasado.

Ferdinand MOUNT es desgarradoramente sincero al presentar la motivación que sustenta su libro: *Mind the Gap*[75]. El libro en cuestión ofrece una espeluznante descripción de la "desconcertada desesperación de la nueva subclase" y de la "nueva división de clases en Gran Bretaña"[76]. Habiendo sido él mismo agente de la administración de Thatcher y producto de "las costosas escuelas independientes", poseen "una casa muy bonita en una zona protegida... una lánguida voz de clase alta y una semialetargada dignidad de *baronet*"[77]. Al corregir el texto de una conferencia pronunciada en el extranjero, llegó a la oración: *"Las divisiones de clase están debilitándose en Gran Bretaña",* sintió "un instructivo tic y se interrumpió". La repetición del sentimiento y de las palabras al cabo del tiempo en diferentes partidos políticos convirtió la desaparición de las clases en Gran Bretaña en un dato no cuestionado entre la gente educada. Sin embargo, la experiencia vivida por las personas en peor situación en Gran Bretaña no indica lo mismo, como demuestra el análisis de la

desigualdad en las sociedades ricas de WILKINSON y PICKETT[78]. Para MOUNT, el libro se convirtió en un ejercicio de lo que Antonio GRAMSCI podría anotar en sus cuadernos a modo de corrección del *sentido común* prevalente o hegemónico o las versiones predominantes de la verdad[79].

MOUNT da una lección sobre el valor de la duda y la interrogación minuciosa de las aseveraciones de la sabiduría convencional. Para los que trabajan en la educación y para quienes la utilizan, esta es una lección esencial. Las escuelas se rigen por la sabiduría convencional, por el ensamblaje sucesivo de hábitos, tradiciones, creencias, prácticas y preferencias organizativas. El sentido común educativo no se desestabiliza con los tests y las tablas de clasificación que imponen la exclusión de estudiantes y el establecimiento de una categoría escolar residual o de bajo nivel para los alumnos y alumnas difíciles o fracasados. Las páginas de los folletos y alocuciones sobre política educativa están repletas de declaraciones sobre la inclusión, el capital social, la equidad, la excelencia y la ciudadanía. Se nos dice que los niños son importantes. De hecho, parece que *Every child matters*[80; 21]*. No siempre ha sido, ni es así. Este libro contará otra historia, nos invitará a reexaminar críticamente nuestros fundamentos educativos y a establecer propuestas para el futuro educativo.

No mucho tiempo después de asumir un cargo educativo importante en Queensland (el Ministerio de Educación de Queensland), me invitaron a reunirme con funcionarios ejecutivos de la Queensland Association of Special School Administrators (o sea directores de escuelas especiales segregadas). Tuve la sensación de que la finalidad de la reunión era comprobar el nivel de la amenaza que yo podría suponer para las escuelas especiales de Queensland. Por ilusionante que sea el pensamiento de acabar con la segregación de los niños discapacitados, la respuesta que yo tenía que dar se derivaba de la política real. Un gobierno que sea especialmente sensible a la mala prensa no puede correr el riesgo de la llamada minimización de la elección en este sentido. Recordando el consejo de Bertolt BRECHT de que "teniendo en cuenta los obstáculos, la línea más corta entre dos puntos puede no ser la recta", les indiqué que me estaban haciendo una pregunta equivocada[81]. Los inquisidores deberían preguntarme, más bien: ¿qué conocimientos, destrezas y disposiciones necesitan los niños para afrontar el mundo del futuro? Después vendrían las preguntas relativas a la disposición de los recursos y del personal educativos para establecer nuestros nuevos acuerdos educativos. Rechazaron mi respuesta, tildándola de táctica y en absoluto tranquilizadora. Hoy día, mantengo estas preguntas. También deberían haberse hecho otras como: ¿podemos confiar en los criterios para categorizar y clasificar al alumnado? ¿Qué nos dicen las disparidades étnicas en el diagnóstico y las tasas de derivación? ¿Qué nos dice la creciente demanda de alternativas acerca de la forma de la escuela ordinaria? ¿Nuestros conocimientos en expansión de la patología de los niños mediante el descubrimiento de síndromes y ahora, al parecer, de síndromes de la sombra[82], hacen progresar su bienestar y su educación o aumentan su vulnerabilidad y amenazan su educación?

El cuestionamiento de creencias y prácticas que gozan de amplia aceptación en educación es una tarea difícil e impopular. El compromiso[83] es un elemento esencial de las convenciones democráticas[84]. Sin embargo, ¿en qué punto el compromiso desplaza el principio? Las reformas que abrazan la práctica y la retórica de la inclusión social, la construcción de la capacidad, la ciudadanía democrática, la igualdad y la excelencia que hacen que todos y cada uno de los niños sea importante, la evaluación para el aprendizaje y la excelencia en la enseñanza y el aprendizaje necesitan la crítica y el análisis antes de construir respuestas. Requieren una inteligencia social que abrace los contextos cambiantes y cree nuevos bloques constructivos.

Este libro defenderá que, en los *nuevos tiempos*[85], hace falta un análisis nuevo que nos invite a trascender las luchas entre lo especial y lo ordinario, dado que ninguna de los dos situaciones se está desenvolviendo muy bien. El reconocimiento de la sabiduría de las adopciones eclécticas de la teoría como "herramientas de pensamiento" que hacen THOMAS y LOXLEY y RIZVI y LINGARD, tomándolo de BOURDIEU[86], es instructivo. Espero que este libro no lleve a nadie a pensar que mi postura sobre la exclusión se ha suavizado. Espero que contribuya a entender las formas cambiantes de la exclusión y que reafirme la inclusión como una cuestión de derechos. La educación inclusiva es, ante todo y sobre todo, una postura política; plantea un reto audaz a la adscripción de valores ascendentes y descendentes a diferentes personas. En este sentido, como afirma Julie ALLAN, es un proyecto ético. Siguiendo a FOUCAULT, ALLAN sostiene que la educación inclusiva no es un proyecto que llevar a cabo sobre una "población discreta de niños y niñas, sino, más bien, (como) algo que debemos hacer para nosotros mismos"[87]. En este sentido, la educación inclusiva nos invita a pensar sobre la naturaleza del mundo en el que vivimos, el mundo que preferimos y nuestro papel en la configuración de ambos mundos. A partir de ahí, siguen cuestiones técnicas sobre la investigación, los recursos, el currículum, la pedagogía, la evaluación y las ecologías de la escuela y el desarrollo humano[88].

La estructura y la lectura del libro

La mayor parte de este libro examina los fundamentos de la educación inclusiva, planteando la cuestión mediante el mapeo de la exclusión. Eso debe bastar para anunciar el requisito de la educación inclusiva, una reformulación del audaz experimento democrático[89] como hiciera Basil BERNSTEIN:

> En primer lugar, están las condiciones de una democracia efectiva. No voy a derivar éstas de unos principios de orden superior; simplemente, voy a anunciarlas[90].

La evidencia recogida en las páginas siguientes muestra que no es así. Asumir el acuerdo sobre la educación inclusiva sin estipular sus significados y las consecuencias de estos distintos significados ha sido, en realidad, su perdición.

El último capítulo del libro asume la reivindicación de la colección de explorar el futuro de la educación. Esto depende de una cuidadosa interpretación del presente. De ahí que la primera parte de la planificación del futuro sea un análisis del estado de la cuestión en las diversas dimensiones de la educación inclusiva.

La intervención en el mercado de futuros, como nos dicen los banqueros, requiere cierta precaución. Me pregunto siempre si las personas que portan los cartelones que anuncian el fin del mundo el 28 de marzo tienen otro cartelón preparado para sacarlo a la calle el día 29. Las conclusiones y la futurología son, como indica Stephen BALL, peligrosas[91]. A menudo, la historia las relega a la categoría de basura intelectual. Por eso, solo voy a describir iniciativas internacionales de reforma en contextos muy divergentes, examinar sus fundamentos conceptuales y hacer propuestas para reconocer y acabar con la exclusión como progreso hacia formas de educación más inclusivas. En esta exposición, me apoyaré en la propuesta de Tony KNIGHT y Art PEARL de que la escuela debe ser un aprendizaje en democracia y que esto tiene implicaciones con respecto a la forma y el desarrollo de la educación. Consideraré también el papel del compromiso en la reforma y, apartándome de lo que concluye NORWICH[92], propondré unos principios fundamentales que no vuelven a poner el compromiso sobre la mesa.

En el Capítulo 2, comenzaremos nuestra consideración de los fundamentos de la educación inclusiva tratando de llegar a un acuerdo sobre la exclusión. La UNESCO hizo suyo un plan global para afirmar la *educación para todos* como una cuestión que afecta a todos los niños y niñas, particularmente a los más vulnerables[93]. Pretendo comenzar también un gran lienzo para establecer la exclusión como un trastorno social general que no siempre se reconoce.

[1]* Se refiere el autor a la pronunciación de *australian* ("australiano"). (*N. del T.*)

[2]* Ahora el autor se refiere a la Charing Cross Road de Londres (Reino Unido). (*N. del T.*)

[3]* Sir Michael John Gambon es un conocido actor británico nacido en Irlanda. (*N. del T.*)

[4]* Kenneth Campbell Stott es un actor escocés muy conocido en el Reino Unido por sus trabajos en televisión. *(N. del T.)*

[5]* La tesis del libro de WATSON es que la invasión de la esfera pública por el lenguaje propio de la gestión empresarial está conduciendo a la insignificancia del mismo lenguaje. *(N. del T.)*

[6]* El término inglés *bugger* puede traducirse al castellano como "cabrón", "gilipollas" y expresiones similares. La traducción del *Getting the buggers* de los títulos en cuestión sería, por tanto, algo así: "Para hacer que los cabrones..." o "Cómo conseguir que los gilipollas..." Y la temática de cada libro es, respectivamente, mejorar el comportamiento, enseñar a escribir, hacer pensar, iniciar en la ciencia, enseñar a sumar e iniciar en la música. *(N. del T.)*

[7]* "La guía de guerrillas para la enseñanza". *(N. del T.)*

[8]* En el original, aparece: *nom de plum* (sic). Dado que el autor ha querido escribir la expresión francesa, la dejamos en la traducción; significa: "seudónimo". *(N. del T.)*

[9]* La expresión utilizada por el autor es: *pulp non-fiction*. La contraria: *pulp fiction*, puede traducirse como "literatura barata". En consecuencia, tratando de mantener la línea de pensamiento del autor, traducimos como "literatura nada barata". *(N. del T.)*

[10]* "Diccionario de palabras equívocas, tópicos contemporáneos, jerigonzas y jerga administrativa". *(N. del*

T.)

[11]* Literalmente: "vuelta a lo básico: historia, gramática, literatura y fonética, tal como definía la expresión el primer ministro australiano, Kevin Rudd. Dejamos la expresión en inglés por tratarse de la denominación de un giro educativo conservador en los países de habla inglesa. *(N. del T.)*

[12]* La expresión inglesa es: *"earning or learning"*. Evidentemente, es un juego de palabras debido a la casi homofonía existente entre ambos términos ingleses. *(N. del T.)*

[13]* Podría traducirse como "Unidad de supervisión del cumplimiento" o, como lo ha hecho el gobierno de Chile al crear una institución similar, "Unidad de cumplimiento".

[14]* El término inglés utilizado es *phonics*, que carece de traducción al castellano. Se trata de la enseñanza del inglés a los niños angloparlantes mediante la asociación de letras o grupos de letras con determinados sonidos, de manera que permita obtener una pronunciación aproximadamente correcta de palabras desconocidas. Puede relacionarse con el método silábico francés, y ambos se oponen de alguna manera al llamado "método global de aprendizaje de la lectura". *(N. del T.)*

[15]* El *A-level* o *advanced level* es la denominación de los exámenes a los que pueden presentarse los estudiantes ingleses y galeses que quieran ingresar en la universidad. Son de carácter disciplinar y hace falta un mínimo de tres exámenes aprobados para optar al ingreso en la educación superior, aunque hay centros que exigen más de tres. *(N. del T.)*

[16]* La denominación en inglés es: *managed move*. Consiste en cambiar al alumno problema a un entorno diferente del de su centro actual, evitando así una posible exclusión permanente. El cambio puede llevar al alumno implicado a otro centro de educación general, a un programa alternativo o a una "unidad para derivación de alumnos". *(N. del T.)*

[17]* *Pupil Referral Unit*: "unidad para derivación de alumnos". Es un tipo de centro escolar que ofrece educación alternativa a corto plazo a niños que hayan sido excluidos de la escuela, que no asistan a ningún centro por otras razones o que no demuestren progreso alguno en su centro. En estos centros especiales, no se sigue necesariamente el currículum nacional inglés. El ingreso en estas unidades se produce exclusivamente a petición de los centros o de diversos profesionales que estén atendiendo al niño. *(N. del T.)*

[18]* Es la denominación de los departamentos o unidades de atención a accidentes y emergencias. *(N. del T.)*

[19]* En el sistema educativo británico, la enseñanza es obligatoria para todos los niños y niñas desde su quinto cumpleaños hasta el último viernes de junio del año en que cumplan los 16. En 2013, la referencia será el año en que cumplan 17 y, en 2015, el año en que cumplan los 18. Resumiendo mucho, el *GCSE* o *General Certificate of Secondary Education* ("Certificado general de educación secundaria") es un título que se obtiene mediante un examen de las asignaturas escogidas por los estudiantes de secundaria en 9.º curso (13-14 años) y cuya preparación suele llevarse a cabo en 10.º (14-15 años) y en 11.º (15-16 años), si bien la preparación de algunas asignaturas, como matemáticas, lengua y ciencias, suele adelantarse. Al final del 11.º curso tiene lugar el examen de las opciones escogidas. Con respecto a las calificaciones, D, E, F y G se conocen como de "nivel 1", de escasa utilidad, tanto en el plano académico como en el laboral; las calificaciones A*, A, B y C son las de "nivel 2", al que aspira la mayoría de los estudiantes que se presentan y que dan acceso a la educación superior. *(N. del T.)*

[20]* "Trastorno por déficit de atención con hiperactividad". *(N. del T.)*

[21]* "Todos los niños son importantes". *Every Child Matters* fue una iniciativa del gobierno laborista del Reino Unido para Inglaterra y Gales surgida en 2003, cuyos objetivos eran conseguir que todos los niños y niñas, con independencia de su origen social y étnico, creciesen sanos y seguros, disfrutasen y aprendiesen satisfactoriamente, hicieran aportaciones positivas y alcanzaran el bienestar económico. Hubo una iniciativa homóloga en Escocia: *Getting it Right for Every Child*. Con el actual gobierno de coalición conservadora-liberal, parece que la iniciativa, como tal , se ha suspendido, aunque no sus objetivos fundamentales. El autor transmite la idea utilizando el nombre oficial de la iniciativa y escribiéndolo en cursiva, razón por la que la hemos dejado en su versión original. *(N. del T.)*

1 SHARPE, E., y ROWLES, J. H. (2007): *How to do accents*. Londres: Oberon Books.

2 George PELECANOS vive en Washington, DC, escribe novelas policíacas y es muy conocido como guionista de la serie de televisión *The Wire*.

3 La educación pública es un concepto recurrente e importante en este libro. La expresión se utiliza de forma diferente en distintos países. Por ejemplo, en Inglaterra se refiere a las escuelas que cuentan con financiación privada. En Australia alude a los sistemas escolares financiados por los gobiernos de los Estados y de los territorios. Australia ha asistido a la huída del sistema público al erróneamente denominado sistema privado de enseñanza. Digo "erróneamente denominado" porque una parte significativa de la financiación de este sector corre a cargo del gobierno federal, por ley del parlamento. El trasvase en alza de alumnas y alumnos de las escuelas públicas a las privadas supone el traspaso de la financiación de los gobiernos de los Estados al gobierno federal. Al ver que se acelera la demanda, las iglesias y los promotores inmobiliarios ofrecen una educación privada a un coste inferior a los padres de clase media-baja y de clase trabajadora que quieran sacar a sus hijos del sector estatal. Ha surgido un tipo de conversación de sobremesa, acalorada a menudo, acerca del ejercicio responsable de la paternidad y de la elección de centro escolar. En Inglaterra, la variante en este tema es que los padres más ricos que no puedan o no quieran pagar los honorarios de escuelas independientes (tratamos de expresarnos con propiedad) se mudarán de casa para vivir en la zona de un centro escolar de alto rendimiento. Es oportuno señalar que lo privado y lo público se están confundiendo en la administración pública. Véanse a este respecto: BALL, S. J. (2003): *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Londres: Routledge/Falmer; BALL, S. J. (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge; CRUMP, S. y SLEE, R. (2005): Robbing public to pay private? 2 cases of refinancing education infrastructure in Australia. *Journal of Education Policy*, 20(2), págs. 243-258.

4 WATSON, D. (2003): *Death sentence: The decay of public language*. Milsons Point: Random House Australia, pág. 1.

5 PEARL, A., y KNIGHT, T. (2010): "Rejoinder to D. Brent Edwards Jr. and his interpretation of our position on democratic education and social justice". *The Urban Review*.

6 Véanse: OLIVER, M. (1992): "Changing the social relations of research production?" *Disability Handicap and Society*, 7(2), págs. 101-114; OLIVER, M. (2009): *Understanding disability: From theory to practice* (2.ª ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan; y también, a modo de contraste: ALLAN, J. (2005): Inclusion as an ethical project, en: S. TREMAIN (ed.): *Foucault and the government of disability*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, págs. 281-297.

7 KUREISHI, H. (2008): *Something to tell you*. Londres: Faber and Faber Limited (Trad. cast.: *Algo que contarte*. Barcelona: Anagrama, 2009).

8 COWLEY, S. (2001): *Getting the buggers to behave*. Londres: Continuum (Trad. cast.: *Rebelión en el aula: claves para manejar a los alumnos conflictivos*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2010); COWLEY, S. (2004): *Getting the buggers to write*. Londres: Continuum; FARMERY, C. (2005): *Getting the buggers into science*. Londres: Continuum; MCCORMACK, I., y HEALEY, J. (2008): *Getting the buggers in tune*. Londres: Continuum; OLLERTON, M. (2006): *Getting the buggers to add up*. Londres: Continuum. Esta no es una lista completa de esta colección de libros. Es solo indicativa. Hay otros muchos ejemplos de esta clase de libros de "consejos para enseñantes".

9 COWLEY, S. (2003): *The guerrilla guide to teaching*. Londres: Continuum.

10 Véase: APPLE, M. W. (2006): *Educating the 'right' way: Markets, standards, god, and inequality* (2.ª ed.). Nueva York: Routledge (Trad. cast.: *Educar "como Dios manda": mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós, 2002); BALL, S. J. (1994): *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press; BALL, S. J. (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge; BALL, S. J. (2008): *The education debate*. Bristol: Policy Press.

11 MACHIN, S.; VIGNOLES, A. (2005): *What's the good of education? The economics of education in the UK*. Princeton: Princeton University Press.

12 ROSE, M. (1995): *Possible lives: the promise of public education in America*. Boston: Houghton Mifflin Co.

13 WATSON, D. (2004): *Watson's dictionary of weasel words, contemporary cliches, cant and management jargon*. Milsons Point NSW, Knopf.

14 Me refiero aquí al *Newspeak*, el lenguaje inventado por el Estado para controlar el pensamiento público en la novela de ORWELL: *Nineteen eighty-four (Mil novecientos ochenta y cuatro)*.

15 En realidad, WATSON lo sugiere así en sus comentarios sobre la nueva jerga educativa. Deja constancia de sus sospechas al aplicar los estudios léxicos a los títulos de las materias que aparecen en los prospectos curriculares y a los usos y abusos de "deconstrucción". (Véase: WATSON, D.: *Death sentence: The decay of public language*. Milsons Point: Random House Australia, 2003).

16 SLEE, R. (1993): "The politics of integration: New sites for old practices?" *Disability, Handicap and Society*, 8(4), págs. 351-360.

17 Véanse: SACKS, P. (1999): *Standardized minds: The high price of America's testing culture and what we can do to change it*. Cambridge: Perseus Books; STOBART, G. (2008): *Testing times: the uses and abuses of assessment*. Londres: Routledge (Trad. cast.: *Tiempos de pruebas : los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata, 2010); JOHNSON, D. D. y JOHNSON, B. (2006): *High stakes: Poverty, testing, and failure in American schools* (2.ª ed.). Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.

18 STOBART, G. (2008): *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Londres: Routledge (Trad. cast.: *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata, 2010), pág. 29 del original (pág. 40 de la traducción al castellano).

19 WILBY, P. (2007): Ken Boston: Big brother is testing you. *The Guardian*, jueves, 25 de septiembre. www.guardian.co.uk/education/2007/sep/25/highereducation.schools (acceso comprobado el 22 de marzo de 2012).

20 Véanse: SLEE, R., WEINER, G. y TOMLINSON, S. (1998): *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. Londres: Falmer (Trad. cast.: *Eficacia ¿para quién? : crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal, 2001); HARGREAVES, A. (2008): *The persistence of presentism and the struggle for lasting improvement*. Londres: Institute of Education, University of London; BALL, S. J. (2008): *The education debate*. Bristol: Policy Press.

21 Véanse: LUKE, A. (2003): "After the marketplace: Evidence, social science and educational research". *The Australian Educational Researcher*, 30(2), págs. 87-107; BALL, S. J. (1994): *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

22 PENKETH, C. (2010): *A clumsy encounter: The dyspraxic ideal meets drawing from observation as an official discriminatory discourse*. Londres: Goldsmiths: tesis doctoral no publicada.

23 Véanse: BROWN, M. (1998): "The tyranny of the international horse race". En: R. SLEE, G. WEINER y S. TOMLINSON (eds.): *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer Press; BLACK, P. J. (2002): *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Londres: King's College Londres: Department of Education and Professional Studies; LINGARD, B. y OZGA, J. (2007): *The Routledge Falmer reader in education policy and politics*. Londres: Routledge.

24 Véase: APPLE (2006): *op. cit.;* también: APPLE, M. W. (2000): *Official knowledge: Democratic education in a conservative age* (2.ª ed.). Nueva York: Routledge (Trad. cast.: *El conocimiento oficial : la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós, 1996).

25 KOZOL, J. (2000): "Foreword". En: D. MEIER, J. COHEN y J. ROGERS (eds.): *Will standards save public education?* Boston: Beacon Press, pág. XIII.

26 La expresión *imaginación cívica* está tomada de la investigación antes citada de Mike ROSE (1995): *Possible Lives*.

27 GARNER, H. (2008): *The spare room*. Londres: Canongate Books, pág. 171 (Trad. cast.: *La habitación de invitados*. Barcelona: Salamandra, 2010).

28 BALL, S. (1994): *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

29 "PISA" alude al *Programme for International Student Assessment* ("Programa de evaluación internacional de estudiantes") al que se someten alumnos y alumnas de 15 años y que, en Australia, lo administra el Australian

Council for Educational Research (ACER). PISA se implementa trienalmente y, en 2006, participaron estudiantes de cincuenta y siete países. "TIMSS" se refiere al *Trends in International Mathematics and Science Study* ("Tendencias en los estudios internacionales de matemáticas y ciencias"), a cargo de la International Association for Evaluation and Educational Achievement ("Asociación internacional para la evaluación y el rendimiento educativo"). Se inició en 1995 para seguir el rendimiento de los estudiantes de matemáticas y ciencias en los niveles de grado 4.º y grado 8.º de los países de habla inglesa (equivalentes a 4.º de primaria y 2.º de ESO del sistema español). En 2007, participaron en el TIMSS cincuenta y ocho países y jurisdicciones educativas en los niveles de 4.º, 8.º o en ambos niveles (o equivalentes).

30 Cuando redactaba el primer borrador de este capítulo, por toda Inglaterra se elevaron voces pidiendo la rescisión del contrato con la compañía Educational Testing Service, radicada en los EE.UU., y la búsqueda de compensaciones para los estudiantes y las escuelas tras el desastre del retraso de la publicación de los resultados de los tests nacionales, las numerosas quejas de los correctores de pruebas y el incesante aumento de las apelaciones de estudiantes (apoyados por sus directores escolares). Posteriormente, se suprimió la prueba en el nivel *Year X* y, unos meses más tarde, el Secretary of State for Education indicaba que las pruebas no se mantendrían en el futuro.

31 Véanse: APPLE, M. W. (2006): *Educating the 'right' way: Markets, standards, god, and inequality* (2.ª ed.). Nueva York: Routledge; WHITTY, G. (2002): *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. Londres: Paul Chapman Publishers.

32 STOBART (2008), *op. cit.,* pág. 134 (págs. 156-157 de la traducción al castellano).

33 GIPPS, C. V. y MURPHY, P. (1994): *A fair test?: Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press; BLACK, P. J. (1998): *Testing: Friend or foe? Theory and practice of assessment and testing*. Londres: Falmer Press.

34 STOBART (2008), *op. cit.,* pág. 116 (pág. 135 de la traducción al castellano).

35 GILLBORN, D. y YOUDELL, D. (2000): *Rationing education: Policy, practice, reform, and equity.* Buckingham: Open University Press.

36 Discurso de Michael GOVE al congreso del Conservative Party, 1 de septiembre de 2007.

37 WILLIAM, D. (2001): "Reliability, validity and all that jazz". *Education*, 29(3), págs. 3-13.

38 STOBART (2008), *op. cit.,* pág. 143 (pág. 167 de la traducción al castellano). Véanse también: BLACK, P. J. (2003): *Assessment for learning: Putting it into practice.* Maidenhead: Open University Press; WILLIAM, D., LEE, C., HARRISON, C. y BLACK, P. (2004): "Teachers developing assessment for learning impact on student achievement". *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(1), págs. 49-66; y NEWMANN, F. M. (1996) *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality.* San Francisco: Jossey-Bass.

39 JOHNSON, D. D. y JOHNSON, B. (2006): *High stakes: Poverty, testing, and failure in American schools* (2.ª ed.). Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.

40 LUKE, A. (2003): "After the marketplace: Evidence, social science and educational research". *The Australian Educational Researcher*, 30(2), págs. 87-107.

41 QUEENSLAND DEPARTMENT OF EDUCATION (2001): *New basics: Curriculum organisers*. Brisbane: Education Queensland.

42 QUEENSLAND DEPARTMENT OF EDUCATION (2001): *The Queensland school reform longitudinal study.* Brisbane: The State of Queensland (Department of Education).

43 ROSE, J., "Department for Children, Schools and Families" (2009): *The independent review of the primary curriculum: Final report*. Londres: Department for Children, Schools and Families.

44 ALEXANDER, R. J. (2009): *Towards a new primary curriculum.* Cambridge: Cambridge Primary Review, University of Cambridge: Faculty of Education.

45 BALL, S. (2008): *The education debate.* Bristol: Policy Press.

46 FAIRCLOUGH, N. (2000): *New labour, new language?* Londres: Routledge.

47 BALL, S. (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge, pág. 2.

48 Véase, por ejemplo, la alocución del Minister of State for School Standards, David MILIBAND, a The

Education Network Conference, celebrada en Londres el 11 de febrero de 2004.

49 Tony BLAIR, en: BARBER, M. (2007): *Instruction to deliver: Tony Blair, public services and the challenge of achieving targets*. Londres: Politico's, pág. 23.

50 Véanse: WILKINSON, R. G. y PICKETT, K. (2009): *The spirit level: Why more equal societies almost always do better*. Londres: Allen Lane. También: SIBIETA, L., CHOWDRY, H. y MURIEL, A. (2008): *Level playing field? The implications of school funding*. Londres: CfBT Education Trust.

51 BALL (2007): *op. cit.,* y SLEE, R., WEINER, G. y TOMLINSON, S. (1998): *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. Londres: Falmer Press. (Trad. cast.: *Eficacia ¿para quién?: crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar.* Madrid. Akal, 2001.)

52 WATSON, D. (2003): *Death sentence: The decay of public language*. Milsons Point: Random House Australia.

53 FAIRCLOUGH (2000): *op. cit.*

54 BARBER (2007): *op. cit.,* pág. 36.

55 www.standards.dfes.gov.uk/phonics/programmes/ (el 22 de marzo de 2012, esta página web "no está disponible").

56 www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/readingrecovery/págs./index_Preventing%20lit%20failure%20leaflet.pdf (el 22 de marzo de 2012, este enlace conduce a una página de error 404: "página no encontrada"). Véase también: CLAY, M. M. (1994): *Reading recovery: A guidebook for teachers in training*. Portsmouth: Heinemann.

57 www.education.vic.gov.au/studentlearning/teachingresources/english/literacy/strategies/4txtpartts14.htm (acceso comprobado el 22 de marzo de 2012). Véase también: FREEBODY, P., MUSPRATT, S. y DWYER, B. (2001): *Difference, silence, and textual practice: Studies in critical literacy.* Cresskill: Hampton Press.

58 POLK, K. (1984): "The new marginal youth". *Crime and Delinquency*, 30: págs. 462-480. MCDONALD, K. (1999): *Struggles for subjectivity: Identity, action, and youth experience.* Cambridge: Cambridge University Press; THOMSON, P. (2002): *Schooling the rustbelt kids: Making the difference in changing times.* Stoke-on-Trent: Trentham Books.

59 REID, K. (1999): *Truancy and schools.* Londres: Routledge.

60 BALL, S. (2008): *The education debate.* Bristol: Policy Press, pág. 176.

61 Informe de la BBC: http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/4232643.stm (acceso comprobado el 22 de marzo de 2012).

62 PARSONS, C. y EBRARY, I. (1999): *Education, exclusion, and citizenship.* Londres: Routledge; PARSONS, C. (2009): *Strategic alternatives to exclusion from school.* Stoke-on-Trent: Trentham Books.

63 SLEE, R. (1994): *Changing theories and practices of discipline*. Londres: Falmer Press.

64 SLEE (1994): *op. cit.;* ROSE, S. (2005): *The 21st century brain: Explaining, mending and manipulating the mind*. Londres: Vintage; LAURENCE, J. y MCCALLUM, D. (2009): *Inside the child's head. Histories of childhood behavioural disorders*. Rotterdam: Sense Publishers.

65 GRAHAM, L. J. y SLEE, R. (2008): "An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion". *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), págs. 277-293; GRAHAM, L. J. y SWELLER, N. (en prensa): "The inclusion lottery: Who's in and who's out? Tracking inclusion and exclusion in New South Wales government schools". *International Journal of Inclusive Education*.

66 COOPER, P. (2008): "Like alligators bobbing for poodles? A critical discussion of education, ADHD and the biopsychosocial perspective". *Journal of Philosophy in Education*, 42(3-4), págs. 457-474.

67 DANIELS, H. (2006): "The dangers of corruption in special needs education". *British Journal of Special Education*, 33(1), págs. 4-10; TAIT, G. (2010): *Philosophy, behaviour disorders and the school.* Rotterdam: Sense Publishers.

68 Canuto era el hijo de Svend Tveskæg, rey de Dinamarca, y se cree que nació entre 980 y 990 d.C. Terrible guerrero vikingo y poderoso gobernante de Escandinavia y de parte de Gran Bretaña, murió en Shaftesbury, en Dorset, en 1035. Mi alusión a él tiene relación con la legendaria historia de su forma de demostrar la falibilidad humana ante Dios, haciendo que llevaran su trono al borde del mar para detener el ascenso de la marea. "Haced

saber a todos los hombres lo vacuo y despreciable que es el poder de los reyes, porque a nadie, sino a Dios obedecen el cielo, la tierra y el mar".

69 HARGREAVES, A. y SHIRLEY, D. (2009): *The fourth way: The inspiring future for educational change.* Thousand Oaks: Corwin Press, págs. 36-37.

70 *Ibid.,* pág. 36.

71 DEVESON, A. (1991): *Tell me I'm here.* Ringwood: Penguin Books, pág. 2.

72 KAUFFMAN, J. M. y HALLAHAN, D. P. (2005): *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon* (2.ª ed.). Austin: Pro-Ed; KAVALE, K. A. y MOSTERT, M. P. (2004): *The positive side of special education: Minimizing its fads, fancies, and follies.*Lanham: Scarecrow Education; KAUFFMAN, J. y SASSO, G. (2006): "Toward ending cultural and cognitive relativism in special education". *Exceptionality*, 14(2), págs. 65-90; FARRELL, M. (2006): *Celebrating the special school.* Londres: Routledge.

73 BRANTLINGER, E. (1997): "Using ideology: Cases of non-recognition of the politics of research and practice in special education". *Review of Educational Research*, 67(4), págs. 425-459; ALLAN, J. y SLEE, R. (2008): *Doing inclusive education research.* Rotterdam: Sense Publishers; BRATLINGER, E. A. (ed.) (2006): *Who benefits from special education?: Remediating (fixing) other people's children.* Mahwah: Erlbaum Associates.

74 BOURDIEU, P. (1998) *Practical reason: On the theory of action.* Stanford: Stanford University Press, págs. 8-9. (Trad. cast.: *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción.* Barcelona. Anagrama. 2003, 3ª ed.)

75 MOUNT, F. (2004): *Mind the gap: The new class divide in Britain*. Londres: Short Books.

76 *Ibid.,* pág. 10.

77 *Ibid.,* pág. 11.

78 WILKINSON y PICKETT: *op. cit.*

79 Los fascistas de Mussolini encarcelaron en Roma a Antonio GRAMSCI (1891-1937) de acuerdo con lo preceptuado por una serie de leyes de excepción el 8 de noviembre de 1926. Mientras estuvo en la cárcel, escribió más de treinta cuadernos de la prisión y 3.000 páginas de historia y análisis. Sus aportaciones a la teoría social y política son muchas, pero aquí me referiré simplemente a su idea de que el capitalismo ha alcanzado su resiliencia a través de la *hegemonía cultural*. En pocas palabras, las perspectivas de la burguesía se establecieron como algo natural o de *sentido común* y formaron una falsa conciencia proletaria. Las instituciones sociales y culturales, como las escuelas y las universidades, el arte y la literatura, se convirtieron en instrumentos para el desarrollo y el mantenimiento de esta perspectiva dominante.

80 DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2003): *Every child matters: Summary.* Nottingham: DfES Publications.

81 Una de las escenas más conmovedoras de la obra es aquella en la que el discípulo de Galileo lo visita después de haberse retractado de sus proclamaciones científicas y le indica que su postura de echarse atrás ha sido estratégica para poder continuar el proyecto científico. Por eso, la declaración de Andrea pretende confortar a su mentor y mantener su orgullo por emprender un curso de acción lateral ante los obstáculos. BRECHT, B. (1963): *The life of Galileo.* Londres: Methuen (Trad. cast.: *Vida de Galileo*. Madrid: Alianza, 2010).

82 KUTCHINS, H. y KIRK, S. A. (1997): *Making us crazy: DSM - The psychiatric bible and the creation of mental disorders*. Nueva York: Free Press.

83 NORWICH, B. (2008): *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. Londres: Routledge.

84 PEARL, A. y KNIGHT, T. (1998): *The democratic classroom: Theory to inform practice.* Cresskill: Hampton Press; GUTMAN, A. (1999): *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press; (Trad. cast.: *La educación democrática. Un teoría política de la educación.* Barcelona. Paidós, 2001); ALLAN, J. (ed.) (2003): *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* Dordrecht: Kluwer Academic.

85 HALL, S. y JACQUES, M. (1989): *New times: The changing face of politics in the 1990s.* Londres: Lawrence and Wishart en asociación con 'Marxism Today'. El libro de HALL y JACQUES que lleva el título *New times* fue una señal para la izquierda tradicional de que su análisis se había quedado rezagado, que no había sido capaz de reconocer que el conservadurismo era la nueva fuerza del radicalismo, aunque con un plan radical de derechas, y que la izquierda, fiel a los antiguos marcos analíticos de referencia, era incapaz de percatarse de las

fuerzas que estaban en juego en los "nuevos tiempos". Es esta la poderosa metáfora que adoptara Allan LUKE al tratar de cambiar el plan educativo de Queensland y que utilizaré en esta exposición.

86 Tal como se cita en: THOMAS, G. y LOXLEY, A. (2007): *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2.ª ed.). Maidenhead: Open University Press, pág. 10. Véase también: RIZVI, F. y LINGARD, B. (2009): *Globalizing education policy*. Londres: Routledge. (Trad. cast.: *La globalización de las políticas educativas.* Madrid. Morata, 2012.)

87 ALLAN, J. (2005): "Inclusion as an ethical project". En S. TREMAIN (ed.): *Foucault and the government of disability.* Ann Arbor: The University of Michigan Press, pág. 293.

88 BRONFENBRENNER, U. (2005): *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage.

89 Me refiero aquí a la declaración de Mike ROSE (1995) de que la educación pública es el experimento democrático más audaz de Estados Unidos.

90 BERNSTEIN, B. (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis. (Trad. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998), pág. 6 (págs. 37-38 de la trad.)

91 BALL, S. (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge, pág. 184.

92 NORWICH (2008): *op. cit.*

93 UNESCO (2000): *World education report 2000: The right to education: Towards education for all throughout life.* París, UNESCO.

CAPÍTULO 2

Los mundos en los que vivimos

> Sabe lo que podría hacerse. Sabe que cada uno de estos pacientes podría levantarse de sus lechos de muerte por un dólar al día. Sabe que el problema es simplemente que al mundo le ha parecido adecuado mirar para otro lado mientras centenares de depauperados malawianos mueren hoy día a consecuencia de su pobreza.
>
> Jeffrey SACHS (2005): *The end of poverty,* pág. 9.

> Pero la verdad es que tanto la ruptura de la sociedad como la de la economía son resultados del aumento de la desigualdad.
>
> Richard WILKINSON y Kate PICKETT (2009): *The spirit level. Why more equal societies almost always do better,* pág. 5.

Las semillas de la indiferencia colectiva

En su manifiesto para terminar con la pobreza global, Jeffrey SACHS, director de The Earth Institute de la Columbia University y asesor especial de las Naciones Unidas para los "Objetivos de Desarrollo del Milenio", presenta un mensaje espeluznante del sufrimiento humano frente a la indiferencia humana. Escribe: "Ocho millones de personas mueren cada año en todo el mundo porque son demasiado pobres para seguir vivas"[1]. El detalle muestra la profundidad de la *inmiseración*[1]*.

> Todas las mañanas, nuestros periódicos podrían informar: "Más de 20.000 personas perecieron ayer de pobreza extrema". Los artículos pondrían en contexto los números brutos: hasta 8.000 niños murieron de malaria, 5.000 madres y padres murieron de tuberculosis, 7.500 adultos jóvenes murieron de SIDA y otros miles más murieron de diarrea, infecciones respiratorias y otras enfermedades asesinas que hicieron presa en unos cuerpos debilitados por el hambre crónica. Los pobres mueren en salas de hospitales que carecen de medicamentos, en pueblos que carecen de mosquiteras de cama antimalaria, en casas que carecen de agua potable. Mueren de forma anónima, sin comentario público. Por desgracia, raramente se escriben unos artículos así[2].

El *Development Research Report* del Banco Mundial del año 2008 sobre la pobreza global, concede que la pobreza extrema está presente en más sitios de lo que se había indicado antes: "Por desgracia, las estimaciones revisadas que constan en el presente

informe indican que nuestras celebraciones por conseguir al fin un número inferior a los mil millones de pobreza de '1 dólar al día' eran prematuras"[3]. Además, "a causa de los retrasos de la disponibilidad de los datos de la encuesta, estas estimaciones todavía no reflejan el brusco aumento de los precios de los alimentos desde 2005"[4]. En las páginas de los informes del Banco Mundial sobre la pobreza en el mundo hay algo más que un deje de ironía. Dada la adhesión del banco a las "condiciones entrelazadas de la ayuda y el alivio de la deuda"[5] que favorecen el ensamblaje de los intereses privados internacionales en el mundo en desarrollo, el banco parece poco honrado al revelar su celebración prematura de la disminución de la deuda. Un instrumento principal para elevar el nivel de participación del sector privado pasa por la provisión de "asistencia técnica" o AT, que puede incluir: formación, becas, estudios y la provisión de asesores técnicos o expertos. EMMETT y GREEN dan una idea de las dimensiones de la recanalización de esta forma de ayuda monetaria del mundo en desarrollo al mundo desarrollado:

> Pero los países ricos que dedican la mayor parte de su ayuda a AT también están gastando mucho dinero en consultores internacionales... Hasta un 70% de la ayuda en educación corresponde a salarios. En algunos países, la facturación de 100 días de consultoría cuesta lo mismo que los salarios de los maestros durante un año o mantener en la escuela a 5.000 niños. Un estudio de la AT en Mozambique descubrió que los países ricos estaban gastando un total de 350 millones de dólares al año en 3.500 técnicos expertos, mientras que a 100.000 trabajadores del sector público de Mozambique se les pagaba solo un total de 74 millones de dólares[6].

El Banco Mundial y su "hermano", el Fondo Monetario Internacional, como lo caracteriza Philip JONES[7], mantienen una considerable influencia global sobre las estructuras de las políticas de los gobiernos nacionales. La clasificación de países del Banco Mundial influye en su capacidad para conseguir préstamos de los bancos privados y los titulares de fondos, incluyendo los préstamos para las necesidades militares. El compromiso del Banco con la educación como instrumento de desarrollo se basa en la creencia de que el moldeado del capital humano para la economía del conocimiento global junto con la construcción del sector privado sacará de la pobreza a los pueblos y las naciones. A modo de digresión, JONES observa el diluvio de metáforas deslavazadas como "las mareas ascendentes elevan todos los barcos" y el "efecto de filtro del mercado" para justificar el desmantelamiento de los enfoques keynesianos, antiguamente predominantes, de la tarea de desarrollo[8]. Además, la teoría del capital humano tiene "... atractivo para los planificadores a causa de su solución sencilla de problemas complejos"[9]. Mediante programas de ajuste estructural, el Banco expresa su consistente adhesión a la creencia neoclásica en el desarrollo económico impulsado por el mercado como panacea para la pobreza y la deuda. Su simpatía por un mercado sin restricciones y por la reducción de la magnitud de la presencia del Estado en la educación puede apreciarse en el nombramiento como directora de Educación desde 1995 hasta 2001 de Maris O'Rourke, que había sido Director-General of Education de Nueva Zelanda

durante la etapa más entusiasta de la *"Rogernomics"*[10] y del desmantelamiento del sector público.

Dambisa MOYO cree que, aunque las condiciones del donante "tenían sentido sobre el papel", su funcionamiento ataba la ayuda de tres maneras:

- ligada a la adquisición: gastándola en bienes y servicios especificados de antemano, procedentes con frecuencia del país donante;
- especificando el sector o proyecto para el desembolso de la ayuda;
- vinculando la ayuda a normas económicas y políticas específicas.

En la práctica, sostiene la autora, "las condiciones fracasaron miserablemente". No solo el dinero de las ayudas encontró la forma de volver a los centros comerciales de los países de origen mediante el pago de consultores a través de la asistencia técnica, sino que las condiciones no consiguieron atajar la "corrupción y el mal gobierno"[11].

Las Massey Lectures de la University of Toronto del año 2005 estuvieron a cargo de Stephen LEWIS, a la sazón enviado especial del secretario general de las Naciones Unidas para el VIH y el SIDA en África y comisionado de la Comisión de la Organización Mundial de la Salud sobre los Determinantes Sociales de la Salud. Las cinco conferencias, publicadas colectivamente como *Race against time*[12], comenzaban con una titulada, sin la más mínima concesión: *It shames and diminishes us all*[2]*. En este discurso, LEWIS, orador e intelectual público impresionante, considera la complicidad del mundo desarrollado en la degradación de África.

> Tengo que decir que la apremiante situación de África me provoca una furia perpetua. Es completamente innecesario, una locura, que centenares de millones de personas sean abandonadas de ese modo.

Su furia tiene sus objetivos:

> Es importante recordar que, cuando las potencias coloniales abandonaron África, la dejaron en una situación espantosa y, posteriormente, quedó rota entre las facciones ideológicas de la Guerra Fría. Pero, más decisivo aún, quedó abandonada a las depredaciones de las llamadas IFIS: el conjunto de las instituciones financieras internacionales, dominadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional... incluyendo el Banco Africano de Desarrollo y otros bancos de desarrollo regionales. El resultado de la fuerza destructiva de las IFIS sobre África fue comprometer los sectores sociales, particularmente los sectores de la salud y la educación del continente hasta el día de hoy[13].

Como hemos señalado, el Banco Mundial y el FMI aplicaron programas estructurales de ajuste regidos por la "condicionalidad"[14]. Dicho en pocas palabras, la condicionalidad alude a las rigurosas condiciones ligadas a los préstamos del Banco Mundial o del FMI. Basándose en datos de Action Aid International, EMMETT, GREEN, LAWSON, CALAGUAS, AIKMAN, KAMAL-YANNI y SMYTH ilustran el impacto pernicioso de las condiciones ligadas a la ayuda:

> El FMI presta dinero a los países pobres con la estricta condición de que lleven a cabo políticas económicas "sólidas". Si el FMI se retira, los países ricos lo seguirán. Aunque el FMI tenga razón cuando sostiene que los países deben gestionar sus economías de forma cuidadosa, su postura decididamente rígida acerca del gasto público es incompatible con la consecución de los objetivos de desarrollo del Milenio en salud, educación y agua y salubridad. En Kenia, hacen falta 60.000 maestros para encargarse de los miles de alumnos que empezaron a ir a la escuela después de que se aboliese el pago de las matrículas. Pero el objetivo del FMI de reducir la factura de los salarios del sector público del 8,5 al 7,2% del PIB en 2007 supone que el número de maestros se haya congelado en su nivel de 1998[15].

Estas condiciones reflejan la férrea adhesión del Banco y del Fondo a los objetivos económicos hayekianos con los que los intereses de los cuasi mercados rigen la política[16].

> Las condiciones iban desde la venta de empresas del sector público a la imposición del "reparto de costes" (el eufemismo que alude a las tasas de los usuarios impuestas a la salud y la educación), pasando por unos recortes salvajes de los niveles de empleo en los servicios públicos, sobre todo en los sectores sociales. A día de hoy, los recortes atormentan a África: las IFIS siguen imponiendo límites "macroeconómicos" al número de personas (pensemos en enfermeros y maestros) que puedan contratarse y, si eso no resuelve el problema, hay límites financieros fijados sobre la cantidad de dinero que puede gastarse en los sectores sociales, como un porcentaje del producto nacional bruto (PNB). El daño es terrible. Una de las razones críticas de la incapacidad de África de responder en medida suficiente a la pandemia puede explicarse por las tasas de los usuarios en la atención sanitaria... en el centro de las políticas estructurales de ajuste hay dos absolutos: reducir y diezmar el sector público; reforzar, a toda costa, el sector privado[17].

Es crucial que entendamos los contextos en los que la ayuda se convierte en otro objetivo para la desregulación fiscal. El siguiente extracto de BEYERS y HAY destaca las dimensiones del sufrimiento extremo en el horno de la pobreza y la pandemia del VIH y el SIDA solo en Sudáfrica:

> Sudáfrica tiene una de las tasas más elevadas de infección de VIH y SIDA del mundo. Un total del 21,5% de los adultos entre 15 y 49 años están infectados (UNAIDS, 2004), aunque el South African HIV Survey hace una estimación conservadora del 16,2%. El país tiene la tasa de mortalidad más alta del mundo, del 21,32 por mil (Central Intelligence Agency, 2005). El número de seropositivos se estima, aproximadamente, en 4,7 millones de personas de una población total de 44 millones, y el 60% de los infectados son menores de 25 años. Sus vecinos de Suazilandia (38,8%) y Botsuana (37,3%) ostentan el dudoso honor de tener las tasas de infección por VIH y SIDA más altas del mundo.
>
> Bastante más de un tercio de las personas que vivían en el mundo con VIH y SIDA a finales de 2003 estaban en Sudáfrica. Esto supone una cantidad estimada de 14,4 millones del total mundial de 37,8 millones. Además, Sudáfrica acogía a una cantidad estimada de 5,91 millones de huérfanos a causa del SIDA a finales de 2003[18].

¡El Banco Mundial y el FMI respondieron a la pandemia ofreciendo a las naciones africanas afectadas unos préstamos, con tasas de interés adecuadamente bajas, para combatir la pandemia y la pobreza! El impacto de los préstamos propuestos y los obligados programas estructurales de ajuste suponía el "desgarro del tejido mismo de la sociedad africana"[19]. Esta situación contrasta marcadamente con "otros mundos".

Reflexionando sobre el nivel de subvenciones a los agricultores europeos y estadounidenses en 2005 de 350 mil millones de dólares (cinco veces la cantidad dedicada a ayuda exterior), LEWIS calculaba que mientras que cada vaca de la Unión Europea está subvencionada con la friolera de 2 dólares diarios, entre 400 y 500 millones de personas de África se ven condenadas a vivir con menos de un dólar diario[20]. Aunque el escándalo colectivo acabó avergonzando al Banco y a los líderes del G-8 hasta condonar 40 mil millones de dólares de deuda de 18 países africanos el 11 de junio de 2005, el impacto de la medida no ha aflojado la presión de los grilletes de la deuda. Esta sigue siendo de unos 200 mil millones de dólares[21]. Una vez más, me remito al apasionado resumen de LEWIS:

> ... entre 1970 y 2002, África se endeudó en 294 mil millones de dólares... En el mismo período, devolvió 260 mil millones de dólares, en su mayor parte de intereses. Al final, África seguía debiendo más de 230 mil millones de dólares. Sin duda, esa es la definición de la obscenidad económica internacional. Aquí tenemos el continente más pobre del mundo pagando su deuda, una y otra vez, y estando perpetua y grotescamente endeudado[22].

La pobreza y el trabajo de desarrollo es un *negocio* problemático. No pretendo despreciar aquí el trabajo de personas y organizaciones que, a veces, hacen sacrificios extremos cuando actúan en circunstancias peligrosas para aliviar la enfermedad, la pobreza y el sufrimiento. Pero es necesario considerar el impacto global de los procedimientos internacionales de desarrollo y las formas en que intensifican el sufrimiento y la angustia. Además, como dice MOYO, ya es hora de dejar de aparentar que el modelo de desarrollo basado en la ayuda servirá para los países más pobres del mundo[23]. Como MOYO, RIDDELL sostiene que hay que forjar unas relaciones nuevas y trabajar en el plano político[24]. Unas relaciones así no pueden coexistir con un mundo que decide mirar para otro lado.

Otros mundos

Para recopilar este retrato de la pobreza global y el correspondiente sufrimiento humano, he seleccionado un pincel y un lienzo pequeños. El cuadro solo ofrece una serie de pinceladas de un boceto. Ésta no es sino una parte de los cuatro a siete continentes, dependiendo de cómo los contemos. No faltan opciones para entrar en un porfolio de un mundo de pobreza.

Las calles urbanas y las aldeas rurales de India presentan extremos de privación a pesar de las afirmaciones relativas al repunte económico que marcan los flujos globales de capital, tecnología e ideas. En Filipinas, hay montones de basura donde viven personas, familias que hurgan en la basura buscando su sustento. El incesante sufrimiento de las personas desplazadas por la guerra, a las que se congrega y contiene en campamentos y guetos en tierras extrañas que arrastran en silencio su dolor, su

hambre y su miedo, mientras quienes dan por supuestos la libertad, la comida, la vivienda, el respeto y la dignidad se enzarzan en un pulso diplomático para deshacerse de responsabilidades. ¡Menuda representación de elusión de respuesta sería (es)!

Por supuesto, la pobreza y la política de ayuda internacional son mucho más complejas que como las he representado aquí[25]. Lo que me interesa especialmente es la reacción de quienes no estamos directamente afectados. Hay que optar.

- Unos se comprometen directamente en la lucha contra la pobreza y la pandemia; están en el campo, por así decir. Podemos interpretar aquí "campo" como algo que tiene muchas y amplias aplicaciones.
- Muchos hacen donaciones a las organizaciones de beneficencia establecidas, quizá se suscriben a algún programa en el que entablan una relación con un niño concreto y, de ese modo, hacen su importante aportación.
- Algunos se inscriben en grupos de activistas con la intención de influir en la política y en las prácticas comerciales del mundo desarrollado.
- Podemos encontrar la acción directa que provoca trastornos de nuestros tediosos estilos de vida y rutinas y nos llevan a no pensar en las cuestiones a causa de nuestro desprecio de estos "elementos radicales".
- Pueden estimularnos los beneficios a gran escala: eventos culturales, poblados por los famosos. Las peticiones directas y el flujo subliminal de números de teléfono que pasan por la parte inferior de la pantalla imprimen en nosotros la idea de que tenemos la capacidad de actuar.
- Podemos quedar horrorizados por las breves visiones del sufrimiento en los media y mirar hacia otro lado.

Globalmente, ha habido un nivel sostenido de ayuda que desentona con los flujos globales de poder y los mercados que empeoran la situación de millones de personas. Pero, fundamentalmente, ha aumentado la *indiferencia colectiva* ante el sufrimiento por parte de aquellos que no están sufriendo. ¿Cómo pudieron tolerar millones de australianos en 2002 las silenciosas y dolorosas protestas de unos desesperados solicitantes de asilo afganos cuando se cosieron los labios en medio de una huelga de hambre en un campo de refugiados a 320 millas al noroeste de Adelaida, en el desierto, a las afueras del municipio de Woomera?[26] Mientras el periódico *The Age* de Melbourne informaba que había cincuenta adultos (hombres y mujeres) y cuatro niños que se habían cosido los labios y *The Independent*, en Inglaterra, hablaba de setenta adultos y tres niños, el Department for Immigration sostenía que habían participado cuatro hombres. La credibilidad del Gobierno de Howard y la del ministro de Inmigración, Philip Ruddock, se redujeron aún más si tenemos en cuenta también la invención de evidencia por parte del Gobierno antes de unas elecciones acerca de que la gente del barco estaba tirando por la borda a bebés para aumentar el pánico ante la inmigración.

Ellos andan entre nosotros

Eso no es más que una instantánea de los mundos en los que vivimos que ilustra las ideas de los mundos desarrollados y en desarrollo. Nos tambaleamos cuando echamos un vistazo a través de los mareantes abismos que existen entre estos mundos. Hemos aprendido a vivir en una situación de separación, olvido y antagonismo. Desviamos la vista, aun inconscientemente, en un estado de indiferencia colectiva. El discurso dominante en las noticias, la anestesia social que diría BAUDRILLARD[27], habla de la seguridad y el terror, de las fuerzas del bien y del mal. Dice SACHS[28] que inmensas fortunas y las vidas de personas jóvenes pobres se sacrifican en el altar de la guerra contra el terror. La animosidad profundiza y envuelve todo en nombre de la religión y el patriotismo. El ataque y la represalia constituyen el nuevo diálogo internacional. Como SEN[29] antes que él, SACHS señala que el auténtico peligro para la seguridad es la pobreza. Los debates sobre la naturaleza, los objetivos y los causantes del terror producen la indiferencia con respecto a los problemas de base que dividen y excluyen a las personas.

Por supuesto, la pobreza es relativa. En nuestros traslados diarios al trabajo, atravesamos las fronteras entre la riqueza y la pobreza. Aunque no crucemos físicamente las fronteras, están los recordatorios cotidianos de su existencia: los sin techo, los mendigos callejeros, las personas con problemas de salud mental condenadas a vivir en la calle en nombre de los "cuidados en la comunidad", los desempleados intergeneracionales que a menudo viven de forma vicaria a través de la televisión y la radio, las personas discapacitadas a las que se les dificulta su participación en la fuerza laboral, los niños que reciben comidas gratuitas en la escuela y no pueden participar en excursiones escolares... y la lista sigue extendiéndose.

Hay mundos dentro de los mundos y, aquí también, la pobreza, la exclusión social y el sufrimiento profundo andan entre nosotros. La Innocenti Report Card 7: "Child poverty in perspective: An over-view of child wellbeing in rich countries"[30] evalúa la vida y el bienestar de los niños y los jóvenes en veintiuna naciones del mundo industrializado. Basándose en datos de cuarenta indicadores separados en seis dimensiones: bienestar material, salud y seguridad, educación, relaciones entre iguales y familiares, conductas y riesgos y sensación subjetiva de bienestar de los jóvenes, el informe concluía que el Reino Unido y los Estados Unidos se encuentran en el tercio inferior de las clasificaciones en cinco de las seis dimensiones revisadas[31].

Tabla 2.1. *Tasas de pobreza infantil en los EE.UU., por etnias (1997)*

	% en pobreza	% de la población total
Blancos	12,4	065,3
Negros	37,7	015,6
Hispanos	36,8	014,6

Nativos norteamericanos e inuit	32,5	000,9
Asiáticos y de islas del Pacífico	20,8	003,6
Total	20,3	100,0

Los cálculos de RAINWATER y SMEEDING[32] presentan la pobreza infantil en su matiz ético. Mientras que los estadounidenses "blancos" representan el 12,4% de la pobreza, las proporciones de otros grupos étnicos indican que la pobreza no se reparte de forma equitativa.

La Fabian Commission on Life Chances and Child Poverty manifestaba, en su informe *Narrowing the gap*, que uno de cada cinco niños del Reino Unido se cría en la pobreza: unos 3,5 millones de niños y niñas[33]. Si se analizan sus datos, es posible ver la desproporcionada concentración de pobreza en determinados grupos de la población. El riesgo de pobreza de un niño o una niña que viva en un hogar en el que el padre o la madre tenga alguna discapacidad aumenta del 19 al 30%[34].

> El 73,3% de las familias con hijos con alguna discapacidad tiene unos ingresos inferiores a la renta media del Reino Unido y el 30,7% padecía una "renta baja absoluta", tal como la definía el Gobierno[35].

Esta situación no puede sorprendernos cuando sabemos que solo el 49% de las personas con alguna discapacidad en edad de trabajar en el Reino Unido están empleadas, en comparación con el 81% de personas sin discapacidades[36]. El riesgo de desempleo y de pobreza de las familias pakistaníes y bangladesíes es del 61%, casi tres veces por encima de la media[37]. En la escuela, esto significa que:

> Más del 30% de los niños y niñas pakistaníes y de raza negra tienen derecho a comidas escolares gratuitas, así como más del 50% de los bangladesíes, gitanos y alumnos y alumnas de los *Travellers of Irish heritage*[3]*, en comparación con un 14% de los alumnos y alumnas blancos[38].

TOYNBEE y WALKER[39] se basan en otros datos para establecer una marcada comparación con el aumento y la concentración simultáneos de riqueza en el Reino Unido.

> Los sueldos de los altos ejecutivos han ido subiendo muchos múltiplos más que el salario medio... en el período 2006-2007, el salario de los altos ejecutivos de las compañías del FTSE 100[4]* creció un 37% sobre el del año precedente. En ese año, el salario medio nacional aumentó un 4%, mientras que el canciller del Exchequer[5]*, Gordon BROWN, insistía en que el incremento de los salarios del sector público había sido del 2%. Este enorme porcentaje de aumento de los salarios superiores no constituía un hecho insólito. En 2005-2006, el salario de los ejecutivos superiores aumentó un 28%; el año anterior, subió un 16%, y el anterior a éste, un 13%. Entre 2000 y 2007, los salarios de los 100 máximos ejecutivos de las empresas del FTSE aumentaron un 150%, mientras que el salario medio de toda la población solo llegó al 30%.

Por supuesto, este cuadro tampoco es completo. Pensemos en la capacidad de los

niveles de renta más ricos de reducir o eludir su responsabilidad fiscal. Mientras que, en 2007-2008, el salario mínimo para una semana laboral de 39 horas aportaba 215,28 libras esterlinas a la mesa familiar, esto supone el 64% de la cantidad que se considera límite de pobreza, fijada en 332 libras semanales[40]. A esto habría que añadir las deducciones por hijos, pero sigue en pie el hecho de que muchos de los niños y niñas del Reino Unido que viven en la pobreza pertenecen a familias en las que solo trabaja una persona adulta. La deprimente realidad es que "... más de la mitad de la pobreza infantil (54%) se produce en hogares en los que, al menos, el padre o la madre realizan algún trabajo asalariado"[41]. De nuevo, las comparaciones entre clases son asombrosas: "Al salario medio superior de 737.000 libras esterlinas en 2007, se añaden las primas, pensiones y opciones financieras... lo que (arroja) unos ingresos medios de 3,2 millones de libras esterlinas"[42]. A esto se añaden los impuestos que en el Reino Unido gravan los salarios mínimos para compartir la carga colectiva de subvencionar la avaricia individual de la industria bancaria y las crecientes filas de los desempleados tras la casi quiebra del sector financiero. La necesidad de reconocer y afrontar la creciente desigualdad y la disfunción social que la acompaña en las sociedades ricas, como el Reino Unido, es de máxima urgencia[43].

Por desgracia, el Reino Unido es una variación sobre el mismo tema de la división social en todo lo que conocemos, en general, como "mundo desarrollado". El activista y educador Jonathan KOZOL ha escrito largo y tendido sobre la intransigencia de la separación ente ricos y pobres en los EE.UU.[44] Llevándonos al este de St. Louis (Illinois), habla de una ciudad en la que "el 98% [de la población] es negra, carece de servicios obstétricos, recogida regular de basuras y tiene pocos puestos de trabajo"[45]. Casi un tercio de las familias vive con menos de 7.500 dólares anuales. Habla el autor de la incapacidad de la ciudad para reparar su arruinado sistema de alcantarillado y de las mujeres que limpian las materias fecales de sus pozos negros; de los niños y niñas con elevados niveles de plomo en su sangre, cortesía de la preponderancia de las empresas químicas exentas de impuestos situadas al lado de las viviendas. Al otro lado del río Misisipi están los Illinois Bluffs, zonas ricas, en las que la gente blanca vive aislada del sufrimiento de sus vecinos. Los retratos posteriores de las condiciones de los pobres en los EE.UU., como *The shame of the nation*[6]*, de KOZOL, confirma la convicción de JONES de que "la pobreza es un enemigo obstinado"[46]. Lo que demuestra KOZOL es que, en algunos aspectos, los logros legislativos del movimiento de los derechos civiles son, en realidad, una victoria pírrica.

Lo que es inequívoco pero, aunque parezca mentira, raramente se dice en la actualidad en los ambientes públicos, es que la nación, a todos los efectos prácticos, ha vuelto la espalda a las implicaciones morales, si no a las ramificaciones legales, de la decisión de Brown. La lucha que se está desarrollando hoy día, donde se lucha de alguna manera, se acerca más a la que se libró en 1896 en el pleito de Plessy contra Ferguson, en el que el tribunal aceptó las instituciones segregadas para las personas negras, estipulando únicamente que debían

ser iguales a las abiertas para las personas blancas. Parece que, al menos en la educación pública, no se cuestiona, en general, la sociedad dual[47].

Unos catorce años después, KOZOL cita el trabajo de Gary ORFIELD y sus colaboradores en el proyecto Civil Rights de la Harvard University para señalar la "evisceración" de la integración y la reafirmación sistemática de la segregación[48]. Señala una escuela de Kansas City (Misuri) en la que hay una cohorte afronorteamericana del 99,6% de los estudiantes que se presenta a sí misma como un centro para estudiantes de diversas procedencias[49].

> El aislamiento racial y la pobreza concentrada de los niños en la escuela pública van de la mano, como señala el proyecto de Harvard. Solo el 15% de las escuelas blancas intensamente segregadas de la nación tienen poblaciones estudiantiles en las que más de la mitad son lo bastante pobres para recibir comidas gratuitas o a precio reducido. En cambio, un asombroso 86% de las escuelas negras y latinas intensamente segregadas tienen unas matrículas de estudiantes en las que más de la mitad son pobres por las mismas razones. La probabilidad de que una escuela segregada del centro de la ciudad sea un lugar de pobreza concentrada es casi seis veces mayor que la de una escuela de población abrumadoramente blanca[50].

En otro lugar comenta que las peticiones de ayuda por falta de vivienda dirigidas al ayuntamiento de Sidney (Australia) durante el año 2005-2006 alcanzaron el número de 51.700, superior al de 46.864 durante el año 2004-2005[51]. Por supuesto, esos datos solo recogen las peticiones cursadas y representan el centro urbano de una metrópolis en gran expansión. Las personas sin techo que viven fuera del centro de esta gran conurbación no figuran en esos datos.

Jack LAYTON[52] descubrió que el problema de hacer frente al reto de las personas sin techo en Canadá se intensificaba por la falta crónica de datos. Donde había datos disponibles, éstos se quedaban gravemente cortos. Raramente tienen en cuenta a las personas que duermen en los bancos de los parques, en rincones y recovecos, en cocheras de autobuses, en las rejillas de ventilación de las aceras, debajo de los puentes y en los túneles, en viviendas ocupadas ilegalmente, en aparcamientos, coches, tiendas de campaña, refugios de emergencia o en hoteles o moteles baratos. Al leer el resumen del informe del grupo de trabajo del alcalde, presidido por Anne GOLDEN, titulado: *Taking responsibility for homelessness: an action plan for Toronto*[7]*, se aprecia que es un informe revelador, aunque incompleto, de un problema que ha empeorado mucho desde su publicación[53].

Resumiendo, los dos estudios encargados por el grupo de trabajo descubrieron que:

- Casi 26.000 personas diferentes utilizaron los albergues de Toronto en 1996, alrededor de 3.200 en una noche cualquiera (el número es mucho mayor en invierno). 170.000 personas diferentes utilizaron refugios durante los nueve años que median entre 1988 y 1996.
- Los grupos de usuarios de albergues que aumentaron más rápidamente son jóvenes

menores de 18 años y familias con hijos. Las familias constituían el 46% de las personas que utilizaron los albergues de Toronto en 1996.

- 5.300 niños carecían de techo en 1996.
- Entre el 30 y el 35% de las personas sin hogar padecen enfermedades mentales. Las estimaciones son más elevadas con respecto a algunos grupos de población; por ejemplo, el 75% de mujeres sin pareja que carecen de vivienda padecen enfermedades mentales.

- En 1996, 4.400 personas (17% de los usuarios de albergues) permanecieron en el sistema de albergues durante un año o más. Este grupo de "usuarios crónicos de albergues" ocupa alrededor del 46% de las camas y servicios.
- Al menos, el 47% de los usuarios de albergues procede de fuera de Toronto.

- Más de 100.000 personas están en la lista de espera de viviendas sociales en Toronto.
- La pobreza está empeorando entre los solicitantes de viviendas sociales; más de un tercio de las personas de la lista de espera tienen ingresos mensuales inferiores a 800 dólares canadienses.
- El número de familias que están en la lista de espera de viviendas sociales ha aumentado mucho: más de 31.000 niños están en la lista de espera. A la tasa actual de entrega, las familias tendrían que esperar 17 años para conseguir vivienda.

(City of Toronto, 1999, pág. 4)

El tercer informe anual de evaluación de la falta de vivienda cuenta una historia deprimente, aunque incompleta, de la marginación y el perjuicio sufrido por un gran grupo de ciudadanos y ciudadanas de los EE.UU.[54] Manifiesta que, en una única noche de enero de 2007, "había casi 672.000 personas sin hogar en refugios y fuera de ellos"[55]. Casi las dos terceras partes de estas personas pertenecían a familias y el 42% estaba durmiendo en la calle. Evidentemente, estos datos son radicalmente incompletos, dadas las dificultades de identificación.

Dije antes que la representación de la pobreza es tarea complicada y abrumadora. Me he referido y he usado datos que utilizan la medida "línea de pobreza" del umbral de renta como forma de representar la pobreza. Cuando ha sido posible, he tratado de hallar datos en los que la línea de pobreza se fijara después de los costes de alojamiento. La línea de pobreza sigue siendo un índice arbitrario que selecciona una *"línea de pobreza austera, basada en los ingresos... basada en los cálculos anteriores del gobierno acerca de los alimentos de emergencia necesarios para las familias"*[56]. Esta medida de índice único es conveniente, pero, como nos recuerda CONNELL, subestima gravemente los niveles de privación económica y social. No tiene en cuenta la disponibilidad de:

> ... tipos de recursos diferentes de los ingresos y la riqueza que no puedan hacerse efectivos de forma individual, pero en los que la desigualdad es materialmente significativa, por ejemplo: el acceso a instituciones públicas, universidades y hospitales; a servicios públicos, y a seguridad y salud comunitaria[57].

Con frecuencia y de diversas maneras, los gobiernos y los investigadores reducen o destilan el problema de la pobreza como patológico, algo inherente a la forma de ser de los mismos pobres. Hay también una tendencia a homogeneizar a los pobres como un único grupo. La pobreza es una cuestión que trasciende las distintas identidades, aunque algunas personas sean más vulnerables. Las personas con discapacidad[58], las mujeres como progenitoras únicas[59], las personas refugiadas y las nómadas[60], las indígenas que todavía acusan el impacto de la invasión y la colonización[61] son algunas de las que más probablemente experimenten una desventaja prolongada. He tratado de demostrarlo mediante una selección de datos de distintos lugares de todo el mundo. Un punto clave que tomar de CONNELL y otros autores antes que ella es que la pobreza no es una característica de las personas en sí mismas, sino que se construye socialmente. La pobreza es un resultado de determinadas relaciones políticas, económicas y sociales. Volveremos sobre esta cuestión, la construcción social de la identidad, a lo largo del libro. WILKINSON y PICKETT asumen la política del éxito material y el fracaso social:

> El contraste entre el éxito material y el fracaso social de muchos países ricos es un indicador importante. Revela que, para poder conseguir nuevas mejoras de la calidad real de vida, tenemos que apartar la atención de los niveles materiales y el crecimiento económico y dirigirla a las formas de mejorar el bienestar psicológico y social de las sociedades enteras. Sin embargo, en cuanto se menciona algo psicológico, la discusión tiende a centrarse casi exclusivamente en remedios y tratamientos individuales. Parece que entra en juego el pensamiento político[62].

De algún modo, muchos de nosotros, que vivimos en estados capitalistas avanzados, no logramos ver ni responder a esto. Encontramos nuestra zona de comodidad en unas geografías "opacas" de exclusión "que no hacen las noticias" y permanecen ocultas y en gran medida ignoradas[63]. Yo mismo me coloco en el marco. Esta es la afección de la indiferencia colectiva que nos alcanza de diversas maneras. Permítame presentar tres historias, estampas de las que nuestra responsabilidad cívica o conciencia de la "tercera vía"[64] está ausente. La finalidad de las estampas consiste en demostrar que el problema global que estoy describiendo tiene aspectos locales. Una de las historias procede de David HARVEY[65]; las otras dos proceden de mi época de trabajo en la función pública de Queensland. Al contar estas historias, añado el espectro de la escuela (¿recuerdan que este es un libro sobre los fundamentos y los futuros de la educación?). Lo hago porque, en calidad de trabajador de la educación, viajaba constantemente de un mundo a otro, viéndome obligado solo a veces a admitir mi complicidad en las separaciones locales de estos mundos.

Estampa primera: El valor del trabajo

Muerte en el Cinturón de la Parrilla

En *Justice, Nature & the Geography of Difference,* David HARVEY (1996) nos lleva al municipio de Hamlet, en Carolina del Norte, en lo profundo de lo que él llama "Cinturón de la Parrilla". "Cinturón de la Parrilla" alude a la industria de la producción de pollos asados que forma un *"...vasto arco que va desde la costa oriental de Maryland, pasando por las Carolinas y, a través del 'Sur Profundo', hasta la Faja de Texas"* (HARVEY, 1996, pág. 335). Valorada en más de 20 mil millones de dólares anuales, la industria del pollo asado tiene considerable influencia política. Ligada a la industria de la producción de pollos está la industria del procesamiento del pollo "que emplea a 150.000 trabajadores en unos 250 centros, situados en su mayoría en pequeñas poblaciones o medios rurales". Mientras que la industria de la producción de pollos atrae el escrutinio crítico de los grupos pro derechos de los animales y de los de defensa del medio ambiente, la industria del procesamiento ha hecho poco para mejorar las malas condiciones de trabajo de su mano de obra. En la planta de Imperial Foods de la población de Hamlet, el martes 3 de septiembre de 1991 se declaró un grave incendio que se cobró las vidas de veinticinco de los 200 trabajadores de la fábrica e hirió gravemente a otros cincuenta y seis trabajadores. Con arreglo a los estándares mundiales, este fue un accidente laboral muy grave.

HARVEY contrasta la respuesta pública a este accidente con el incendio de la Triangle Shirtwaist Company, de 1911, en el que perecieron 146 empleados. Mientras que el incendio de Hamlet no provocó una reacción significativa de los medios de comunicación ni de la comunidad, más de 100.000 personas se manifestaron en protesta por Broadway, en Nueva York, y consiguieron mejoras de las condiciones de trabajo tras el desastre de la Shirtwaist Company. Ochenta años después y "a pesar del mareante conjunto de leyes, reglamentos y códigos promulgados para proteger a los trabajadores, la mayoría de los trabajadores de Imperial murieron como las mujeres de Nueva York: empujando unas puertas de emergencia cerradas o bloqueadas" (HARVEY, 1999, pág. 336). Para explicar el hecho de que el desastre de Imperial Foods no suscitara una condena pública y oficial, HARVEY se apoya, anacrónica pero persuasivamente, en un análisis marxista de las condiciones del mercado de trabajo. Sostiene que la caída constante del empleo agrícola en los EE.UU. se traduce en un "ejército de reserva industrial relativamente aislado... mucho más vulnerable a la explotación que su homólogo urbano" (1999, págs. 336-337).

> Quienes viven en poblaciones rurales relativamente aisladas desde un punto de vista geográfico son, en consecuencia, presa fácil para una industria que busca una mano de obra barata, desorganizada y fácilmente disciplinada.
>
> (HARVEY, 1999, pág. 335.)

La movilidad de las operaciones industriales hace posible seleccionar a trabajadores geográficamente aislados cuya falta de empleo alternativo los lleve a aceptar salarios por debajo del mínimo y unas condiciones de trabajo carentes de seguridad. Además, la dispersión de la mano de obra cuando la industria busca a trabajadores "asequibles" limita las oportunidades de agencia política de los trabajadores, para su organización y resistencia. La fragmentación, concluye HARVEY, caracteriza también la política progresista cuando se circunscribe a los nuevos movimientos sociales que, al centrarse en el género, la raza, la etnia, la ecología, la sexualidad, el multiculturalismo y demás, ofrecen "una alternativa funcional a la política de clase del tipo tradicional y, en algunos casos, han exhibido una descarada hostilidad a esa política de clase" (1996, pág. 341). En esta nueva configuración política,

HARVEY sostiene que los pollos suscitarán más compasión que los trabajadores:

> El tono general de los media, por tanto, era sensacionalista con respecto al horror del "accidente", pero sin entrar en absoluto en su origen y, desde luego, sin tocar los intereses de la clase capitalista, el Partido Republicano, los fallos del Estado de Carolina del Norte ni de la OSHA (Occupational Safety and Health Association) como cómplices en un acontecimiento criminalmente negligente.
>
> (HARVEY, 1996, pág. 341.)

Estampa segunda: Ojos que no ven, corazón que no siente

Escuela comunitaria, Gulf Country (Queensland, Australia)

Como subdirector general de Education Queensland (el departamento de Educación del Estado) entre 2000 y 2004, mi cartera incluía *Partners for Success*. *Partners for Success* era la bandera bajo la que obteníamos recursos, programas y políticas conectadas con la educación indígena o aborigen. En consecuencia, tuve el auténtico privilegio de visitar escuelas de la comunidad aborigen de todo el Estado, como la Cherbourg State School, dirigida por un director aborigen: Chris SARRA[8]*. La historia de la Cherbourg es un testamento inspirador para la reforma de la escuela polivalente y el liderazgo educativo y comunitario que trasciende unos objetivos desconectados. Desde luego, la escuela cumplía los objetivos, pero esto no se conseguía mediante la práctica de los objetivos. La meta era lograr el cambio cultural mediante la reconstrucción del espíritu de la escuela, las relaciones comunitarias, los programas y la pedagogía.

En el marco del llamamiento de *Strong and Smart*[9]*, SARRA disipó los mitos y los estereotipos negativos prevalentes sobre los aborígenes, establecidos y elaborados durante años de opresión de los australianos europeos. La escuela trabajó con los ancianos de la comunidad para reconstruir el orgullo de sus niños por su identidad aborigen y su cultura tradicional. SARRA y los maestros trabajaron con familias para inspirar en los niños la tendencia hacia el éxito académico sobre la base de que hacerlo bien significaba que tendrían que ser mejores y no solo tan buenos como los niños de la ciudad (*whitefella*[10]*). Es esta una historia de posibilidades y de futuro sobre la que volveremos.

También visité lugares (el mismo Estado, pero un mundo diferente) en la parálisis de otra historia. Son estos unos lugares que están a años luz del *Strong and Smart*. Ese lugar es una comunidad aborigen en el Gulf Country, al noroeste de Queensland. La ubicación de la comunidad no es el territorio tradicional de sus habitantes. El pueblo aborigen fue expulsado de sus tierras tradicionales y reasentado allí en la década de 1930, tras la devastación provocada por los ciclones. Yo recuerdo historias que contaban que, cuando los pueblos aborígenes trataron de regresar a su territorio tribal, fueron devueltos a la fuerza a su nueva ubicación. Es imposible exagerar la significación de esto para un pueblo cuya vida religiosa, cultual y económica está intrínsecamente unida a su tierra. Su reubicación no supuso mucho en cuanto a infraestructura, cultural tradicional (tribal) o europea. A la población aborigen, desposeída y en una tierra de un pueblo diferente en la que la conexión espiritual con la tierra ocupa el centro de la vida comunitaria, se le impusieron las observancias y expectativas religiosas y sociales europeas. Los lectores quizá no sepan que, hasta una época relativamente reciente, en Queensland, las personas aborígenes tenían que llevar una licencia que señalaba dónde se les permitía vivir y adónde podían viajar. De este modo, quedaban vinculados a las misiones y comunidades. La sociedad europea consideraba preferible esto a que habitaran en los suburbios de las poblaciones. Las reglamentaciones y la supervisión de los permisos procedían de una ciencia colonial europea que

clasifica a las personas aborígenes como patológicamente inferiores, indolentes y criminales. Los pioneros de las normas del *apartheid* de Sudáfrica habían viajado a Australia para aprender a contener y controlar a las personas indígenas. Los lectores quizá no sepan que, a pesar de la abundancia de pruebas del genocidio sistemático contra los aborígenes a manos de los invasores europeos (REYNOLDS, 2001), un gobierno laborista de Queensland trató de modificar el currículum escolar de Queensland para eliminar la palabra "invasión" de las asignaturas.

Mi visita fue extremadamente tensa y todavía me atormenta. El director del distrito local de Mt. Isa, Alan Baillie, habló previamente conmigo sobre mi estancia para preparar el encuentro. Él ya había llevado antes allí a gente de la ciudad. Tenía una visión positiva de las personas y los esfuerzos que se estaban haciendo para construir una comunidad y mejorar el apoyo educativo para los niños en la escuela local. Hablaba con auténtico orgullo y preocupación de los maestros, en su mayoría jóvenes, que ocupaban sus plazas en la escuela hasta que, agotados, regresaban a lugares más recomendables del Estado. Mientras atravesábamos la considerable distancia de lo que, para mí, había sido siempre el pie del remoto monte Isa, apareció un nuevo (viejo) mundo. Alan había sabido influir en mí al enseñarme a mirar el paisaje australiano de un modo nuevo, para aprehender la complejidad y la belleza para cuya comprensión o valoración yo no estaba preparado. No es raro que las personas que viven a lo largo de la costa oriental y meridional de Australia hablen de la mayor parte de Australia como de un continente vacío. Vemos extensiones de polvo rojo salpicadas por escasos árboles y matorrales, una tela de Fred Williams, y decimos que es un desierto y está abandonado. Muchos lo ven de otra manera y valoran las cualidades profundamente espirituales de la tierra y el lugar, siguiendo el ejemplo de los descendientes de los habitantes y custodios originales de la tierra.

Al pequeño avión le llevó cierto tiempo llegar a la comunidad. Mientras nos desplazábamos desde el aeródromo, en el Toyota Land Cruiser con aire acondicionado facilitado por el Gobierno, pude ver cómo se abría ante mí una escena de desolación colonial. Estas personas esperan el poscolonialismo. Nada podía prepararme para este viaje. Los recuerdos de lo que vi se amontonan sin ningún orden cronológico. Observé un almacén tradicional, una nave en la que se vendían bienes y alimentos, fuera de la cual se sentaban unas cuantas personas bajo un calor abrasador y en medio del polvo. Había algunos niños jugando en el polvo. Vimos el edificio de un pequeño hospital. Una o dos salas, quizá, al lado había casas para el personal médico. Una alta alambrada rodeaba las casas para estos trabajadores "itinerantes". Una negra silueta que se proyectaba sobre un telón de fondo rojo y azul eran los restos quemados de la comisaría de policía original; el recordatorio de unos disturbios que podían resurgir en cualquier momento. Al lado estaba su sustituta. La casa que recuerdo haber visto era muy básica, resultado de las restricciones físicas para trasladar materiales de construcción a esta parte aislada del continente, desgaste por el uso y miseria absoluta como no había visto Australia hasta entonces.

Al llegar a la escuela, esperamos a que el director abriera la pesada puerta de seguridad. Intercambiamos saludos y tomamos una taza de té en su despacho. Era cálido y acogedor, parecía que valoraba realmente el contacto con Alan, que era uno de sus enlaces importantes con el mundo del que había venido. Siguió después la vuelta por la escuela. Yo había dado muchas de estas vueltas y siempre disfrutaba cuando hablaba con los chicos y con los maestros sobre su escuela y su vida. Esas visitas ponían los pies en la tierra y reeducaban al antiguo catedrático. Muchas habían dejado en mí una impresión indeleble:

- La señorita Smith, que hablaba por señas a sus niños pues algunos no podían oírla con

facilidad a causa de la prevalencia de la otitis media entre los niños aborígenes de Mt. Isa.

- Una reunión de maestros de la escuela piloto del proyecto *New Basics*[11]* en la que cada uno presentaba el trabajo de sus alumnos y alumnas en el tiempo de que disponían y hablaban con euforia de cómo habían desarrollado sus nuevos enfoques de enseñanza y utilizado una serie de prácticas de evaluación para ver si los chicos y chicas respondían.
- El color demudado del rostro de una vicedirectora mientras paseábamos por la escuela, cuando se percató de que uno de los chicos de 7.º atravesaba corriendo el tejado del edificio de la escuela.
- El diálogo con un grupo de jóvenes de un instituto que iban en sillas de ruedas que se atascaban constantemente por las deficiencias de las instalaciones de los servicios; el "servicio para minusválidos" (curiosa expresión) estaba en un lugar un tanto remoto, de manera que los usuarios llegaban a menudo tarde a clase, y los otros servicios carecían de espacio y de instalaciones adecuadas.

El paseo por esta escuela fue de otro orden, de otro mundo. En primer lugar, la escuela estaba atrincherada tras una alta alambrada perimetral coronada por alambre de espino. Las ventanas y las puertas tenían barrotes y mallas metálicas a prueba de intrusos que permanecían cerradas con llave mientras los niños estaban en clase. Durante un corto período yo había dado clase en la ahora clausurada Victorian Pentridge Prison, en la que era habitual que los funcionarios de prisiones nos abrieran las puertas para dejarnos entrar en el aula, pero esto era raro para las visitas a una escuela fuera de una cárcel. Él (el director) explicó que era necesario para la seguridad de los niños y de los maestros. Dentro, las clases eran como las demás. Los niños, y no eran muchos, trabajaban en terminales de ordenador, solo momentáneamente interesados por los visitantes. Es difícil describir el impacto de leer la pizarra (¿o era una pizarra electrónica?) en el aula. Como en otras escuelas, había una sección en la que estaban escritas las reglas, a modo de recordatorio. A diferencia de los reglamentos de otras escuelas, éste estaba dividido en tres secciones: "Reglas para la escuela", "Reglas para casa" y "Reglas para la comunidad". Mis ojos se fijaron, aterrorizados, en una de las reglas escritas con letra de niño en la sección de la comunidad: *"NO HACER DAÑO NI MATAR A NADIE"*. Hablábamos de los indescriptibles horrores a los que muchos de los niños se enfrentaban a diario, viviendo con personas desposeídas y empobrecidas, viviendo con el abuso del alcohol y de drogas (a pesar de las prohibiciones) y viviendo a la sombra de la violencia.

Después, era el té de la mañana y una reunión con los ancianos. Eran todas mujeres. Una habló tranquilamente y sin manifestar emoción alguna de su olvidada comunidad, de las necesidades y esperanzas de los niños. Sentían auténtico afecto por el Sr. Baillie y los maestros, pero era patente un claro mensaje de que carecían de apoyo suficiente de la "oficina central". Siguieron preguntas acerca de lo que yo podía hacer. Los maestros mantuvieron un respetuoso silencio mientras yo me debatía en medio de una enormidad de cuestiones que difícilmente entendía. Alan se implicó con la gente para hablar de pequeños progresos y de sus esperanzas para el futuro de *Partners for Success*[12]*. En silencio, tomé otra taza de té y el almuerzo, momento en el que nos presentaron a un policía local (que, como los maestros, parecía muy joven). Habló de su punto de vista acerca de la construcción de la comunidad y de la importancia de la escolarización.

De nuevo en el coche, dimos una vuelta por la zona, mirando las espartanas viviendas, chabolas, una poza en la que los chicos nadaban y después regresamos sintiéndonos seguros dentro de un endeble avión que iba dando botes hacia lo que solía ser el remoto municipio de Mt. Isa. El Isa, como se lo

llamaba, parecía ahora una metrópoli segura. Esta no era la Australia que yo me había encontrado o creído posible. Mi pensamiento abrumador durante todo el día era que, de alguna manera, me habían transportado a una filmación de Soweto o algún sitio similar. En el avión, miré a Alan con lágrimas en los ojos, cuya mirada era comprensiva: estaba acostumbrado a la conmoción sentida por los forasteros cuando llegaban a conocer la Australia de la que no se hablaba. Al volver a mi trabajo diario, traté de referir estos acontecimientos y reconciliar mi vergüenza. La tensión se alivió con el tiempo, la agenda y la bandeja de asuntos pendientes desplazó la sensación de crisis. Aunque ocupado con la política y la gestión de *Partners for Success,* me fui inclinando hacia nuestra indiferencia colectiva.

Estampa tercera: La compra del paraíso

"Blockies"

Quedémonos en Queensland. La tercera de estas estampas se sitúa en las afueras de una población que llamaremos Larkin. Está a poco menos de 400 kilómetros de Brisbane, la capital de este Estado nororiental australiano. Los principales productos de este condado son los cereales, el ganado vacuno y la lana. Cuando visité Larkin, estaba, como la mayor parte de Australia, padeciendo una feroz sequía. En la década de 1960, se descubrieron yacimientos de petróleo en el condado de Larkin. Con unos 800 habitantes, Larkin prestaba servicio a una población rural en expansión que, en el censo de 2006, llegaba a un número aproximado de 3.600 personas. Al examinar más detenidamente los datos obtenidos de las subdivisiones del condado, los números resultan muy elásticos. La tasa de no retorno era grande cuando las familias se trasladaban en busca de agua potable. La escuela abarca desde preparatorio hasta 12.º curso, con una población total que se sitúa en torno a los 450 niños y niñas. Como muchas escuelas rurales de Queensland, la escuela es un centro comunitario que trasciende la mera escolarización de los niños y niñas de la localidad. Habían surgido una serie de problemas difíciles, quizá únicos, de los que me alertó el director del distrito.

Hablando con un grupo de personas del departamento de educación acerca de la inferioridad de condiciones y la educación y los retos con respecto a la escolarización inclusiva, el director de distrito hizo una pregunta sobre la pobreza rural en el seminario y yo le di una respuesta típicamente urbanocéntrica. Yo había imaginado que hablaba de que los hijos de los agricultores sentían el pellizco de nuestro clima, con frecuencia implacable. Los gobiernos estatales, las iglesias y las organizaciones de beneficencia habían puesto en marcha programas de alivio e incluso los bancos estaban empezando a prestar oídos a las peticiones de tolerancia con respecto a las deudas rurales. La apremiante situación de los agricultores, sus familias y las personas que viven en los municipios que prestan servicio a la actividad rural afectada por la sequía de larga duración son verdaderamente graves. Solo cuando el impacto se expresa en el supermercado empezamos a caer en la cuenta. Las mayores tasas de suicidios, las crecientes ejecuciones hipotecarias y las proporciones de quiebras y la reubicación de personas del campo en la ciudad, el abuso de drogas y de alcohol, las enfermedades mentales y la violencia doméstica son características de la vida rural en las que no se repara. Estos indicadores no producen una impresión tan inmediata como la subida del precio de la leche o del pan. Los efectos de la sequía son desiguales en las distintas comunidades agrícolas, pero son funestos para las personas afectadas. La separación entre la ciudad y el campo basada en algo más que la distancia geográfica amortigua la compasión.

Optando por hablar conmigo más tarde, el director del distrito sugirió educadamente que una visita a

Larkin sería la forma más eficaz de atajar mi ignorancia. No estaba hablando simplemente de estas presiones que habían influido en el bienestar de las poblaciones rurales de todo el continente; estaba hablando de un problema único. Unos años antes de mi visita, los promotores inmobiliarios, a los que renombraremos como "promociones de capital", habían anunciado grandes "bloques" de terreno a unos irrepetibles precios de saldo. Los confiados compradores, en su mayoría de los suburbios exteriores más pobres de Sidney y Melbourne, se apuntaron a la compra: "Trasládese a su retiro rural de 12 hectáreas, próximo a una animada población rural". A la gente con un sueño rural que buscaba su *"Sea change"*[13]* también les dijeron que era un corto viaje a la meca turística de las Gold and Sunshine Coasts. Los promotores financiaron los créditos de los compradores. De acuerdo con ello, éstos serían propietarios de sus bloques al hacer efectivo el último pago.

Los futuros compradores afrontaban riesgos no anunciados. Este no era el terreno en el que construir un idilio de autosuficiencia. El terreno subdividido en cuestión presentaba rocas y cardos en abundancia, pero poco más. Los servicios a los bloques eran mínimos, de manera que muchos no tenían agua ni electricidad suficientes. Aunque los datos del censo de 2006 no reflejan la concentración de pobreza, el impacto global es claro.

> ... en el condado (de Larkin), la mediana de la renta individual semanal de las personas de 15 años en adelante, que eran residentes habituales, era de 327 dólares australianos, en comparación con los 446 dólares de Australia. La mediana de la renta semanal por hogar era de 623 dólares, frente a los 1.027 dólares de Australia. La mediana de la renta semanal familiar era de 744 dólares, frente a los 1.171 dólares de Australia. (Del informe del Community Economic Development Officer sobre los ABS Census Data, File Reference 14/9/1; 6/4/5; 3/1/2).

Los datos son previsibles para la Australia rural en declive. El gran número de personas que viven en las subdivisiones de las afueras de Larkin se traduce en una mayor dependencia de los servicios, y "los indicadores comunitarios muestran (el) impacto en las áreas del desempleo, la delincuencia, la violencia doméstica y la salud" (pág. 6).

Al llegar, los compradores descubrieron que sus bloques estaban a kilómetros del centro de la población, daban a carreteras de grava apisonada y tenían acceso limitado a los servicios, energía eléctrica y agua. Un trabajador de una organización de beneficencia reflexiona sobre su visita a chabolas con techos de lona y suelo de tierra, que las hacían insoportables con los 42 grados de temperatura del verano. El váter era un agujero practicado en el suelo.

A primera hora de la mañana, nos dirigimos desde la oficina del distrito a visitar la Larkin State School, dando una vuelta por los bloques que nos cogían de camino. El paisaje por el que pasamos no tenía nada de especial.

Dejando la carretera principal a cierta distancia del pueblo al que nos dirigíamos, pasamos por unas calzadas recién niveladas pero sin asfaltar, con indicadores que nombraban cada calle perpendicular en las intersecciones. Los bloques parecían yermos, con poco más que rocas y cardos. En muchos de los que tuve oportunidad de ver, había grandes contenedores de carga, en vez de casas. En otros, había una colección variopinta y desordenada de casuchas. En otros más, había algo más relevante. Nuestro guía señaló los sistemas de seguridad que estaban instalados en algunos. No parecía que hubiese nada que llevarse, salvo quizá las piezas de los viejos modelos de coches parados al lado de las casuchas, pensé. Pero las alarmas se habían instalado a causa de la elevada incidencia de delitos: robos de materiales de construcción, de objetos de las casas, y como protección para la producción de drogas. Cuando las dimensiones de lo que estaba viendo comenzaron a tomar forma en mi mente, miré los indicadores de las calles con sus nombres: "Fortune Road", "Sunnyside Road", "Diamond Road", "Hope Road"[14]*. ¡Salvaje ironía!

La gente que vivía en Larkin llamaba burlonamente *blockies* a los moradores en estos bloques. Se habían trazado unas líneas divisorias entre los *blockies* y la gente del pueblo que dividían también la población escolar. Éstas eran las pruebas de las diferencias: la asistencia de los niños de los bloques a la escuela era esporádica, dependiendo de la recepción de las ayudas de beneficencia que permitían a los padres llevar en coche a sus hijos al pueblo o recorrer varios kilómetros hasta las paradas del autobús; los niños llegaban a la escuela sucios y hambrientos; no tenían los libros y los materiales necesarios para las clases o las tareas para casa. El director de la escuela me habló de las llamadas cada vez más frecuentes al personal de orientación y a los organismos de beneficencia para abordar el impacto de la pobreza y de estos niños transeúntes. El director estimaba que había, al menos, 150 niños y niñas en edad escolar que vivían en las subdivisiones que no asistían a la escuela. Las "ausencias disciplinarias de estudiantes" (expulsiones temporales y definitivas) habían aumentado en un 430% en cinco años. Entre la gente del pueblo y los *blockies* estaba aumentando la animosidad a causa del comportamiento rebelde de estos niños transeúntes.

La escuela y sus maestros trabajaban asiduamente para satisfacer las necesidades educativas y sociales de esta nueva y problemática población. La escuela, sin embargo, tenía que hacer frente a diario a unos retos significativos e inhabituales con unos recursos limitados. Esta es la historia de un mundo que, para la mayoría de los habitantes de Queensland, sigue siendo desconocido.

Reuniendo los hilos...

Este capítulo ha sido una expedición depresiva a través de mundos situados en otros universos, o en las afueras de ellos. El hilo unificador ha sido la exclusión nacida de la pobreza y de la inferioridad de condiciones. Solo he insinuado la medida, las formas divergentes y los efectos devastadores de la pobreza y la inferioridad de condiciones. Nuestra excursión nos ha llevado como turistas alrededor del globo, deteniéndonos solo de forma momentánea para salir del autobús y ver una serie de pobrezas para hacernos una idea del todo. Por supuesto, hemos señalado la paradoja de que no tenemos que viajar lejos para toparnos con la pobreza o la exclusión social, compañía constante, aunque no reconocida[66]. Los retratos de la pobreza revelan lo que los sociólogos de la educación llaman "intersecciones" de exclusión[67]. En otras palabras, en distintas sociedades, diferentes individuos y grupos se hacen más vulnerables y susceptibles de exclusión. Es más probable que las personas con discapacidad, por ejemplo, experimenten la pobreza, dado que son excluidas con más frecuencia del mercado laboral[68]. Y hay que decir que, en este amplio descriptor, las personas con discapacidad experimentarán más formas abiertas de discriminación y opresión. La enfermedad mental plantea retos que separan, utilizando las palabras de BAUMAN, como ningún otro[69]. También es importante valorar la advertencia de WILSON y PICKETT de que no es solo una cuestión de nivel de renta. Dicen que en las sociedades más desiguales todas las personas están peor en una serie de indicadores de bienestar social e individual[70].

KOZOL indica que existe un *apartheid* no oficial entre negros y blancos en los EE.UU., donde hay *"zonas de muerte"*, lugares en los que no aparecen caras blancas.

> En Boston, la prensa se refería a áreas de este tipo como "zonas de muerte" —una referencia concreta a la tasa de muertes infantiles en los barrios del gueto—, pero la sensación de la zona muerta parecía invadir a menudo las mismas escuelas. Revisando algunas de estas escuelas del centro, en las que la mugre y el mal estado de las instalaciones eran peores que todo lo que había visto en 1964, me preguntaba a menudo por qué accedemos a dejar que nuestros hijos vayan a la escuela en lugares en las que ningún político, presidente de consejo escolar o consejero delegado de una empresa soñaría trabajar[71].

En un mundo fragmentado por la guerra y los conflictos, la creciente oleada de personas obligadas a abandonar sus países, por el conflicto o la pobreza, crea nuevas exclusiones[72]. Esta lista podría ampliarse. La exclusión es omnipresente, alcanzando a todas las comunidades con manifestaciones dramáticas y sutiles. Están las formas más evidentes de exclusión cuyo reconocimiento genera poca controversia. Están también las exclusiones que se dicen "naturales" y necesarias. Hay que decir rápidamente que esas afirmaciones suelen hacerse en nombre de quienes son excluidos.

Me intriga y alarma nuestra capacidad de apartar la vista de la exclusión, la indiferencia o la determinación de *mirar para otro lado*, como informa SACHS en su descripción de Malawi, ante la subyugación de los "otros". La pobreza se sostiene tanto por la indiferencia ante la difícil situación de quienes viven en ella como por la determinación de los otros de luchar para no caer en sus garras. Este es, como muestra el análisis de RIZVI y LINGARD, el mantra neoliberal del individualismo competitivo que informa la política educativa global[73]. BAUMAN emplea provechosamente la idea de *temor ambiental* para describir esta situación[74].

Cuando trabajaba en Australia, me quedaba realmente alarmado y angustiado cuando me enfrentaba a los sufrimientos de la comunidad aborigen y de los bloques rurales. No reconocía estos lugares como una parte del país en el que vivía. De hecho, muchos australianos son capaces de mantener una distancia física y temporal y hablar del "país de la suerte". ¿Qué nos permite ignorar esa profundidad de sufrimiento en nuestro propio ámbito local? ¿Por qué no admitimos nuestro papel en su reproducción y mantenimiento? En cambio, nos resistimos a reconocerlo y a comprometernos en su reparación. Es una cuestión de indiferencia colectiva ante unas circunstancias aparentemente aisladas. Más preocupante es que apliquemos esta misma respuesta condicionada en nuestras relaciones sociales cercanas y frecuentes. Este debe ser el corazón y la cabeza de las discusiones sobre la exclusión y la educación inclusiva antes de entrar en las cuestiones técnicas o logísticas de organizar nuestras escuelas y recursos educativos. A este respecto, la educación inclusiva es, como nos recuerda Julie ALLAN, un proyecto ético.

> El proyecto ético de la inclusión hace tres cosas. Primera, el proyecto nos obliga a ver la inclusión no como algo que hacemos a una población discreta de niños, sino, más bien, como algo que debemos hacer para nosotros mismos. Segunda, el proyecto ético nos permite "experimentarnos como animados" (BRENAUER, 1999, pág. XIII), como "capaces de encontrar nuevas libertades secretas, posibles, e invenciones que nos llevan en direcciones inesperadas y dan vida al proyecto humano" (RAMSON, 1997, pág. 178). Por último, el proyecto nos permite ser optimistas en el sentido de que podemos cambiar...[75]

El análisis de nuestro papel colectivo en la producción de la discapacidad y la invalidez apoya la observación de ALLAN. Las personas con discapacidad siguen estando en los márgenes de la vida cívica porque no solo lo permitimos, sino también porque creamos, imponemos y mantenemos la discapacidad. A esto se refiere OLIVER como la política de la invalidez[76]. Aquí radica una diferencia entre la patología individual y la patología social. C. Wright MILLS se refiere brillantemente a esto como la errónea representación de las cuestiones sociales como problemas personales[77]. Volveremos sobre esta distinción, pues es central para liberarnos de los redundantes supuestos tradicionales de la educación especial y de la ordinaria para imaginar un nuevo orden de escolarización.

"Indiferencia colectiva" es un concepto útil, pero también es imperfecto: útil porque nos permite dar nombre al fenómeno de permitir la exclusión por consentimiento o por apatía, e imperfecto porque nos separa de nuestra agencia en la reproducción de las opresiones. Pensemos en por qué y cómo se niega a algunas personas el patrocinio social en instituciones como las escuelas. Tan importante como identificar las culturas de exclusión es la formación de la idea de cómo las aceptamos.

Esto se complica cuando las cuestiones asociadas de la intención amenazan con confundirnos. Las personas, creyendo que ayudan, pueden estar apoyando el edificio de la exclusión. Consideremos, por ejemplo, los objetivos mixtos en los orígenes de la enseñanza especial. Simultáneamente, vemos a los defensores que proponen la educación especial segregada como medio para garantizar que los niños excluidos reciban una educación básica cuando no se les ofrecía ninguna. Otros consideraron esto como un eslabón de la cadena de la eugenesia. Está aquí en juego una compleja amalgama de historia, ontología (la naturaleza del ser) y epistemología (la investigación del saber). En el capítulo siguiente, intentaré desentrañar la indiferencia colectiva como plataforma para la consideración de la emergencia y el "progreso" de la educación inclusiva.

[1]* En el original aparece el neologismo inglés *immizeration* (también: *immiseration*), la denominación de la tesis marxista según la cual la naturaleza de la producción capitalista requiere lógicamente la reducción de los salarios y el empeoramiento de las condiciones de trabajo del proletariado. Suele traducirse al castellano como "inmiseración" o "emiseración". *(N. del T.)*

[2]* "Nos avergüenza y degrada a todos". *(N. del T.)*

[3]* Los "viajeros (o nómadas) de ascendencia irlandesa" constituyen un grupo étnico diferenciado, por razones parecidas a las que hacen que los gitanos constituyan también un grupo étnico: son nómadas y su cultura tiene poco en común con la cultura irlandesa actual y más con la antigua. Se discute cuándo abandonaron Irlanda y unos grupos reivindican unas raíces diferentes de las de otros. Asimismo, muchas personas de *Traveller Irish heritage* han abandonado el nomadismo y se han integrado en la cultura dominante, aunque ostenten las características físicas de su grupo y conserven algunos aspectos de su cultura. *(N. del T.)*

[4]* Es el índice *Financial Times Stock Exchange,* que recoge las cien empresas principales cotizadas en la bolsa de Londres. *(N. del T.)*

[5]* El Ministro de Hacienda del Reino Unido. *(N. del T.)*

[6]* "La vergüenza de la nación". *(N. del T.)*

[7]* "Para responsabilizarse de la falta de vivienda: un plan de acción para Toronto". *(N. del T.)*

[8]* En el original, se nombra al primer director aborigen de la Cherbourg State School como "Chris SARA". Sin

embargo, según la documentación consultada durante la traducción del libro, este director aparece siempre como "Chris SARRA", por lo que así consta en la traducción al castellano. *(N. del T.)*

[9]* *Strong and Smart* ("Fuerte y listo") es un documental producido por Education Queensland y la Queensland University of Technology que cuenta la historia del resurgimiento de la Cherbourg State School bajo la dirección de Chris SARRA. *(N. del T.)*

[10]* Podría traducirse como "los tipos blancos" o "la gente blanca", frente a blackfella, que sería "los tipos negros", etc. Hay una canción de 1998, *Blackfella/Whitefella,* de The Warumpi Band, que recoge ambos términos, en relación con las diferencias entre aborígenes y blancos en Australia. *(N. del T.)*

[11]* El proyecto *New Basics*, emprendido por Education Queensland, pretende mejorar el aprendizaje de todos los niños y niñas, preparándolos para el futuro, basado en la colaboración entre maestros, padres y alumnos. En 2003, las escuelas de Queensland terminaron un período de pruebas de cuatro años. A este período se refiere el texto. *(N. del T.)*

[12]* *Partners for Success* ("Asociados para el éxito") es la estrategia fundamental del departamento de Educación de Queensland para tratar de satisfacer las necesidades educativas y de empleo de los estudiantes aborígenes y de los isleños del estrecho de Torres. Sus áreas prioritarias son la asistencia, la retención de los alumnos, el rendimiento y la capacitación de la mano de obra. *(N. del T.)*

[13]* *Sea change* es el título de una serie de televisión muy popular de la Australian Broadcasting Commission que muestra el progreso de una familia de una madre sin pareja que deja la vida urbana de Melbourne por la tranquilidad sin lastres de la vida en una población costera. *(N. del T.)*

[14]* Respectivamente: "Calle de la Fortuna", "Calle del Lado Bueno", "Calle del Diamante", "Calle de la Esperanza". *(N. del T.)*

1 SACHS, J. (2005): *The end of poverty: How we can make it happen in our lifetime*. Harmondsworth: Penguin, pág. 1. (Trad. cast.: *El fin de la pobreza. Cómo conseguirlo en nuestro tiempo*. Barcelona. Debate, 2006.)

2 *Ibid.,* pág. 1.

3 CHEN, S. y RAVALLION, M. (2008): *The developing world is poorer than we thought, but no less successful in the fight against poverty*. Informe para el Banco Mundial. Washington, DC, pág. 3.

4 *Ibid.,* pág. 1.

5 FRASER, A. y EMMETT, B. (2005): *Paying the price: Why rich countries must invest now in a war on poverty*. Oxford: Oxfam International, pág. 11.

6 EMMETT, B., GREEN, D. y WATERAID (2006): *In the public interest: Health, education, and water and sanitation for all.* Oxford: Oxfam International, pág. 73.

7 JONES, P. W. (2006): *Education, poverty and the World Bank*. Rotterdam: Sense Publishers, pág. 165.

8 JONES (2006): *Ibid.,* pág. 23.

9 JONES (2006): *Ibid.,* pág. 23.

10 Véase: JONES (2006). "Rogernomics" se refiere a los planes económicos conservadores del gobierno de Nueva Zelanda presidido por el carismático cuarto primer ministro laborista, David Lange. Lange nombró a Roger Douglas como Minister of Finance en 1984, cartera que ocupó hasta el final de 1988. *Rogernomics* era una adaptación de "Reaganomics", expresión utilizada para aludir a las políticas monetaristas del presidente Ronald Reagan en EE.UU. Como Reagan en EE.UU. y Thatcher en el Reino Unido, el ardoroso ministro de finanzas de Lange, Roger Owen Douglas, desarrolló un programa de desregulación y de desmantelamiento del sector público. La fuerte reacción a este programa económico alcanzó nuevas dimensiones cuando Douglas propuso un impuesto de tipo único que provocó que David Lange lo destituyera de la cartera de finanzas y lo depusiera como ministro.

11 MOYO, D. (2009): *Dead aid: Why aid is not working and how there is another way for Africa*. Londres: Penguin Books, págs. 38-39. (Trad. cast.: *Cuando la ayuda es el problema. Hay otro camino para África.* Madrid. Fundación FAES, 2011.)

12 LEWIS, S. (2005): *Race against time.* Toronto: House of Anansi Press.

13 *Ibid.,* págs. 4-5.

14 *Ibid.,* pág. 5.

15 EMMETT, B., GREEN, D., LAWSON, M., CALAGUAS, B., AIKMAN, S., KAMAL-YANNI, M. y SMYTH, I. (2006): *In the public interest: Health, education, and water and sanitation for all*. Oxford: Oxfam International.

16 BALL, S. J. y YOUDELL, D. (2008): *Hidden privatisation in public education*. Informe para el Institute of Education, University of London.

17 LEWIS (2005): *op. cit.,* págs. 5-6.

18 BEYERS, C. y HAY, J. (2007): "Can inclusive education in South(ern) Africa survive the HIV and AIDS pandemic?" *International Journal of Inclusive Education*, 11(4), págs. 387-399.

19 LEWIS (2005): *op. cit.,* pág. 12.

20 *Ibid.,* pág. 17.

21 *Ibid.,* pág. 23.

22 *Ibid.,* pág. 22.

23 MOYO (2009): o*p. cit.,* pág. 144.

24 RIDDELL, R. (2008): *Does foreign aid really work?* Oxford: Oxford University Press.

25 CONNELL, R. (1994): "Education and poverty". *Harvard Educational Review*, 64(2), pags. 125-149.

26 AHWAN, L. (2002): "50 sew lips together in hunger strike, detainees claim". *The Age*, 27 Junio. www.theage.com.au/articles/2002/06/27/1023864626046.html (acceso comprobado el 23 de marzo de 2012).

27 BAUDRILLARD, J. y REDHEAD, S. (2008): *The Jean Baudrillard reader*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

28 SACHS (2006): *op. cit.*

29 SEN, A. (2003): *Humanity, security and educational gaps.* Discurso de apertura de la 15th Conference of the Commonwealth Ministers of Education. Access, inclusion and achievement: closing the gaps. Edimburgo.

30 UNICEF (2007): "Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations". Report Card 7. Informe para el Innocenti Research Centre. Florencia: UNICEF.

31 *Ibid.,* pág. 3.

32 RAINWATER, L. y SMEEDING, T. M. (2003): *Poor kids in a rich country. America's children in comparative perspective.* Nueva York: Russell Sage Foundation, pág. 31.

33 FABIAN SOCIETY (2006): *Narrowing the gap: The final report of the Fabian commission on life chances and child poverty.* Londres: Fabian Society, pág. 115.

34 *Ibid.,* pág. 119.

35 *Ibid.,* pág. 140.

36 *Ibid.,* pág. 141.

37 *Ibid.,* pág. 119.

38 *Ibid.,* pág. 136.

39 TOYNBEE, P. y WALKER, D. N. (2008): *Unjust rewards: Exposing greed and inequality in Britain today.* Londres: Granta, págs. 43-44.

40 *Ibid.,* págs. 82-83.

41 FABIAN SOCIETY (2006): *op. cit.,* pág. 118.

42 TOYNBEE y WALKER (2007): *op. cit.,* pág. 44.

43 WILKINSON y PICKETT (2009): *op. cit.*

44 KOZOL, J. (1991): *Savage inequalities: Children in America's schools*. Nueva York: Crown Publishers; KOZOL, J. y EBRARY, I. (2005): *The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America*. Nueva York: Crown Publishers.

45 KOZOL (1991): *op. cit.,* pág. 7.

46 JONES (2006): *op. cit.,* pág. 3.

47 KOZOL (1991): *op. cit.,* pág. 4.

48 KOZOL y EBRARY (2005): *op. cit.,* pág. 19.

49 *Ibid.,* págs. 20-22.

50 *Ibid.,* pág. 20.

51 http://www.cityofsydney.nsw.gov.au/community/homelessnessservices/InformationKitForVolunteers/Module1/Wh (acceso comprobado el 23 de marzo de 2012).

52 LAYTON, J. (2000): *Homelessness: The making and unmaking of a crisis*. Toronto: Penguin.

53 GREATER TORONTO AREA TASK FORCE (Ontario) y GOLDEN, A. (1996): *Greater Toronto*: *Taking responsibility for homelessness: an action plan for Toronto.* Toronto, Queen's Printer.

54 U.S. DEPARTMENT OF HOUSING AND URBAN DEVELOPMENT (2008): *The third annual homeless assessment report to congress.* Informe para la Office of Community Planning and Development, Washington, D.C.

55 *Ibid.,* pág. 2.

56 CONNELL (1994): *op. cit.*

57 *Ibid.,* pág. 130.

58 Véanse: OLIVER, M. (1996): *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstoke: Macmillan; BARNES, C., OLIVER, M. y BARTON, L. (2002): *Disability studies today.* Cambridge: Polity Press, en asociación con Blackwell Publishers.

59 WILKINSON y PICKETT (2009): *op. cit.*

60 BHOPAL, K. y MYERS, M. (2008): *Insiders, outsiders and others: Gypsies and identity.* Hatfield: University of Hertfordshire Press.

61 REYNOLDS, H. (1999): *Why weren't we told? A personal search for the truth about our history*. Ringwood: Viking; SARRA, C. y AUSTRALIAN COLLEGE OF EDUCATORS (2003): *Young and black and deadly: Strategies for improving outcomes for indigenous students*. Deakin West: Australian College of Educators.

62 WILKINSON y PICKETT (2009): *op. cit.,* pág. 4.

63 SIBLEY, D. (1995): *Geographies of exclusion: Society and difference in the west*. Londres: Routledge.

64 GIDDENS, A. (1998): *The third way: The renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *La tercera vía: La renovación de la socialdemocracia.* Madrid. Taurus, 1999.)

65 HARVEY, D. (1996): *Justice, nature, and the geography of difference.* Oxford: Blackwell Publishers.

66 WILKINSON y PICKETT (2009): *op. cit.*

67 MIRZA, H. S. (2009): *Race, gender and educational desire: Why black women succeed and fail*. Londres: Routledge; REISS, M. J., DEPALMA, R. E. y ATKINSON, E. (eds.) (2007): *Marginality and difference in education and beyond*. Stoke-on-Trent, Trentham Books; YOUDELL, D. (2006c): Diversity, inequality and a post-structural politics for education, *Discourse*, 27(1), págs. 33-42.

68 SLEE, R. (1996): "Disabled People and Poverty". En: C. CHRISTENSEN y F. RIZVI (eds.) (1996): *Disability and dilemmas of education and justice.* Buckingham: Open University Press.

69 BAUMAN, Z. (1997): *Postmodernity and its discontents.* Cambridge: Polity. (Trad. cast.: *La posmodernidad y sus descontentos.* Madrid. Akal, 2001.)

70 WILKINSON y PICKETT (2009): *op. cit.,* pág. 190.

71 KOZOL (1991): *op. cit.,* pág. 5.

72 MATTHEWS, J. (2008): "Schooling and settlement: Refugee education in Australia". *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), págs. 31-45.

73 RIZVI y LINGARD (2009): *op. cit.*

74 BAUMAN (1997): *op. cit.,* pág. 22.

75 ALLAN, J. (2005): "Inclusion as an ethical project". En S. TREMAIN (ed.): *Foucault and the government of disability.* Ann Arbor: The University of Michigan Press, pág. 293.

76 OLIVER, M. (1990): *The politics of disablement.* Londres: Macmillan.

77 MILLS, C. Wright (1959): *The sociological imagination.* Nueva York: Oxford University Press. (Trad. cast.: *La imaginación sociológica.* México. Fondo de Cultura Económica, 1986, 11ª ed.)

CAPÍTULO 3

Desentrañando la indiferencia colectiva

> La falta de respeto, aunque menos agresiva que el insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. No se insulta a la otra persona, pero tampoco se la reconoce como tal: no se la ve como ser humano completo cuya presencia es importante.
>
> Richard SENNETT, 2003, pág. 3.

> Todas las sociedades producen extranjeros; pero cada tipo de sociedad crea su propio tipo de extranjeros, y los produce a su propia e inimitable manera.
>
> Zygmunt BAUMAN, 1997, pág. 17.

Un mundo que mira para otro lado

Lo hemos encontrado a través de Jeffrey SACHS, un médico que trabaja en Malawi, en África[1]. Vuelvo a esa escalofriante frase de su descripción de las pésimas condiciones de estas personas olvidadas: "el mundo ha tenido a bien mirar para otro lado". Mirar para otro lado es un reflejo humano cuando se pone a prueba nuestra sensibilidad. Es habitual y, con el tiempo, simplemente ya no somos conscientes de ello. Es una forma de indiferencia que hemos llegado a compartir. Este capítulo desarrollará la idea de la *indiferencia colectiva* para señalar por qué es tan frecuente que no se cuestione la exclusión y por qué es tan difícil la inclusión.

La indiferencia colectiva no es solo un medio de sobrellevar el sufrimiento del mundo desarrollado, sino que se refiere también al modo en que hemos llegado a ignorar de forma rutinaria el sufrimiento que nos acecha en nuestros propios barrios. Defenderé también que la indiferencia colectiva es una disposición adquirida. Las ideas recibidas, los conocimientos e intereses profesionales expertos y los imperativos políticos convergen para permitirnos desviar nuestra mirada. Por supuesto, este proceso no siempre es sencillo, sistemático ni coherente.

RIZVI y LINGARD[2] adoptan el concepto de la imaginería social moderna[3] de Charles TAYLOR para afirmar que, con el paso del tiempo, la globalización ha profundizado, extendido y adelantado la imaginería social neoliberal. En esta forma de imaginar la sociedad civil, se desmonta la conexión humana, dando preferencia al individualismo

competitivo. El individualismo competitivo satura el discurso político educativo e impulsa los deseos y esperanzas de individuos y familias cuando se enfrentan unos con otros para reclamar puestos en mejores escuelas, asegurar las clases particulares para influir en los resultados de los tests y disuadir a las escuelas de matricular a quienes parezca que puedan comprometer este impulso a cumplir rápidamente los objetivos multiplicadores del gobierno.

Este capítulo amplía también nuestro comentario sobre la exclusión como un preludio necesario para la consideración de los orígenes y del "progreso" de la educación inclusiva. Tony KNIGHT[4] recomienda que la educación inclusiva se interprete y entienda como un concepto relacional, un medio para un fin. A este respecto, Basil BERNSTEIN, que "anunciaba" la inclusión como un derecho y un requisito para la democracia, lo acompaña[5]. Hay que insistir en que, al establecer sus propiedades críticas, BERNSTEIN distingue la inclusión de la *absorción* o la asimilación. El sociólogo francés Alain TOURAINE habla del peligro de que la inclusión se convierta en un escudo para la absorción y continúe la opresión:

> En un mundo de intensos intercambios culturales, no puede haber democracia si no reconocemos la diversidad de culturas y las relaciones de poder que existen entre ellas. Los dos elementos son igualmente importantes: debemos reconocer la diversidad de las culturas, pero también la existencia del dominio cultural... La lucha para la liberación de las minorías culturales puede llevar a su *comunitarización* o, en otras palabras, a su subordinación a un poder cultural autoritario[6].

A los investigadores como KNIGHT les interesa la pregunta por los fines de la educación. En sí y de por sí, la inclusión no basta. Puede encontrarse un paralelo en la obra: *Development as freedom*[1]*, del premio Nobel de economía Amartya SEN, en la que sostiene que la finalidad del desarrollo es "expandir las libertades reales que disfrutan las personas".

> El hecho de ver el desarrollo en relación con la expansión de las libertades sustantivas dirige la atención a los fines que hacen importante el desarrollo, y no solo a algunos de los medios que, *inter alia*, desempeñan un papel prominente en el proceso[7].

Con demasiada frecuencia, las teorías de la educación inclusiva comienzan con consideraciones técnicas de los medios para llegar a la inclusión. La educación inclusiva se reduce así a una lista de políticas, estrategias y recursos. Estas actividades para conseguir la educación inclusiva representan una discusión necesaria e importante, pero debe ser una discusión de segundo orden. El primer requisito consiste en establecer nuestros objetivos y aspiraciones. La educación inclusiva comienza con el reconocimiento de las relaciones sociales desiguales que producen la exclusión. Desde ese punto de vista, podemos buscar un procedimiento menos caprichoso de desarrollar nuestra discusión estratégica.

Permítame adelantar la observación de que mi discurso no discute en absoluto la postura de muchos educadores especiales tradicionales que basan sus críticas a la

inclusión en la fracasada reubicación de los estudiantes segregados en nuevos entornos en los que siguen ocupando un estatus marginal y teniendo una identidad marginada[8]. Como BERNSTEIN y TOURAINE enseñan, respectivamente, esto es una manifestación de *absorción* o *comunitarización* y no de inclusión. Sin constituir un nuevo atolladero para las minorías vulnerables, los defensores de la educación indígena manifestaban que el establecimiento de cuotas para el ingreso en la universidad de los estudiantes indígenas, sin unas estrategias para desmantelar el currículum y la pedagogía eurocéntricos, reconfirma inexorablemente sus identidades de fracaso y los empuja fuera de la educación superior. La defensa del derecho de acceso debe aspirar a algo más que aumentar el número de estudiantes de minorías matriculados. A menos que se cambie al mismo tiempo el sesgo del currículum, la pedagogía y la evaluación y se aborden las cuestiones menores del paquete cultural de las escuelas, éstas seguirán rechazando la posibilidad de la inclusión[9]. El abandono del principio de la inclusión porque la logística parezca demasiado difícil, tal como lo sugiere Michael FARRELL en su celebración de la escuela especial, revela aridez conceptual y timidez política[10].

Armados con las provocaciones y desafíos del libro *"In defense of lost causes",* de Slavoj ZIZEK, valoremos abiertamente este enfrentamiento sesgado entre las alternativas de la escolarización especial y la regular para los niños discapacitados[11]. Teniendo en cuenta la fuerza corruptora de las revoluciones marxistas, ZIZEK advierte que, en cada revolución, "... hay un momento redentor que acaba perdiéndose en el rechazo liberal-democrático, y es crucial aislar este momento"[12]. Podremos sostener razonablemente que esto es lo que ha ocurrido en el que fuera una vez proyecto radical de la educación inclusiva.

FARRELL sostiene que "... en el corazón de las peticiones de cierre final de las escuelas especiales radica la reducción de la importancia de facilitar la mejor educación posible a los niños, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales". Para FARRELL, "el peligro es que la inclusión acabe viéndose como más central para el trabajo de las escuelas que la educación"[13]. Para ilustrar esta proposición, inventa la metáfora de un departamento de bomberos más comprometido con la representación multiétnica, sexual y de género que con el requisito de los conocimientos y destrezas para combatir el fuego.

Gran parte de la crítica de la educación inclusiva y de su vinculación a los planes de derechos humanos que hace FARRELL se basa en el problema que los economistas llaman *progresión escalonada*[2]* o la inflación del número de grupos identificados como excluidos y oprimidos. Linda GRAHAM y Naomi SWELLER lo llaman "cambio categorial progresivo"[14]. Nos encontramos aquí con una paradoja. Si echamos un vistazo al *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales IV*[15], el compendio de trastornos mentales que establece los criterios del *"estatus"* de "con necesidades educativas especiales" con arreglo al rendimiento de los niños y/o de descalificación para asistir a las escuelas ordinarias, revela un montón de trastornos y síndromes conductuales

en continua expansión aplicables a niños y adultos. Esperamos la aparición del DSM V en 2012 para una nueva calibración y categorización de una población cada vez más trastornada, necesitada y apta para tratamiento[16]. Las consultas para ampliar el catálogo de síndromes y trastornos *disponibles* para su aplicación a los escolares están en la actualidad muy avanzadas[17]. Por tanto, en la desdeñosa evaluación que FARRELL hace de los grupos a favor de los derechos humanos existe un elemento de ironía no reconocida:

> La inflación pone a prueba la credibilidad y lleva a la gente a preguntarse cuántos grupos oprimidos pueden encontrarse en la sociedad antes de llegar a la estrafalaria situación en la que todos estén oprimidos o excluidos y no quede nadie para oprimirlos o excluirlos... Dada esta creciente falta de credibilidad, puede decirse que el hecho de ser educados en una escuela especial no es lo que puede oprimir a los alumnos. La principal opresión y exclusión que han de temer los alumnos de la escuela especial y sus padres es la de la corrección política que trata de forzar un plan de inclusión excesivamente celoso aunque eso suponga negar al niño una buena educación[18].

Aplicando esta misma lógica, me pregunto: ¿quién quedará como "niño normal" cuando los cartógrafos de los trastornos humanos cuelguen sus instrumentos, quiten el polvo a su banco de trabajo y doblen sus mandiles?

La baronesa WARNOCK[19] y otros muchos, como KAUFFMAN y HALLAHAN[20], KAUFFMAN y SASSO[21], KAVALE y MOSTERT[22] y MOSTERT, KAVALE y KAUFFMAN[23], utilizan la observación correcta de que los niños que migran de las escuelas especiales a las de sus barrios experimentan con demasiada frecuencia la marginación en la escuela ordinaria para abandonar el principio y la práctica de la inclusión. De hecho, FARRELL rechaza las historias personales contadas por ex alumnos de escuelas especiales de la investigación de Derrick ARMSTRONG a causa, en gran parte, de que, en su informe, no se tiene en cuenta la experiencia nociva de los estudiantes en la educación regular[24]. El argumento puede aclararse más.

Recordemos a ZIZEK para permitir cierto nivel de confusión antes de establecer la línea a través de la cual se nos ha revelado la historia:

> ... el objetivo es dejar atrás, con toda la violencia necesaria, lo que LACAN llamaba, en tono burlón, el "narcisismo de la Causa perdida" y aceptar valerosamente la plena actualización de una Causa, incluyendo el riesgo inevitable de un desastre catastrófico... Parafraseando la memorable frase de BECKETT... después de fracasar, uno puede seguir adelante y fracasar mejor, mientras que la indiferencia nos hunde cada vez más en la ciénaga del imbécil Ser[25].

Tratándose de un concepto contingente, la educación inclusiva está condenada a habituar su ojo crítico a las cambiantes condiciones de la educación. En efecto, el ojo debe ser capaz de una oscilación completa, mirando hacia dentro y hacia fuera. BARTON[26] y OLIVER[27] nos presionan para que cumplamos nuestra obligación de considerar nuestra propia posición privilegiada como educadores e investigadores en los procesos de exclusión. Asume o debería asumir una visión diferente de los fines, el carácter y las prácticas escolares. En el corazón de la educación inclusiva está, como

sostienen activistas y estudiosos como BALLARD[28], BARTON[29] y ARMSTRONG[30], la *"agobiante cuestión"*[31]: ¿Qué tipo de mundo deseamos? ¿Es un mundo en el que podamos racionalizar cómodamente la exclusión y la segregación de diferentes grupos de personas? ¿Cuál es la naturaleza de la justicia y la democracia? ¿Acaso no se aplica esto a las personas a las que adjudicamos unas necesidades educativas especiales? Surgen también otras cuestiones de *primer orden*:

- ¿Qué es la exclusión?
- ¿Quién está dentro y quién fuera?
- ¿Cómo ocurre esto?
- ¿Cómo aprendemos a reconocerlo, exponerlo y desmontarlo?
- ¿Inclusión en qué?

Este capítulo constituye un puente en el que pasamos de la generalidad de la exclusión como condición social a las especificidades de la exclusión como característica institucional o parte de la gramática de la escuela. Quiero plantear cómo la gente desarrolla, impone, supervisa y protege las barreras económicas, sociales y culturales que designan y descartan al mismo tiempo a las personas. Sostendré que, al menos, operan dos mecanismos de forma concurrente para construir órdenes de inclusión y exclusión. Estos mecanismos parcialmente coincidentes son:

- ideas otorgadas, y
- conocimientos e intereses profesionales.

También es importante colocarnos usted y yo en el marco para declarar nuestra complicidad en el "orden de cosas" (el modo de ser de las cosas) o nuestro rechazo del mismo. Michele MOORE, directora de *Disability & Society*[3]*, les recuerda a menudo a los estudiantes que van a sus clases que igual que la exclusión se basa en conjuntos de decisiones y acciones, lo mismo ocurre con la inclusión. Hacer esto establece la agencia, nuestra capacidad de actuar. Dicho simplemente, hay que elegir. La organización actual de la educación tiene consecuencias. A unos alumnos y alumnas les sonríe, real y metafóricamente. Se matriculan sin problema; descubren que la cultura y la organización de la clase y lo que aprenden complementa la cultura y la disposición de su vida familiar[32]. Reciben sus clases, a menudo su aprendizaje escolar se ve aumentado por los recursos familiares, entregan sus tareas y avanzan a grandes zancadas a la fase de graduación, cuando escuela y familia entran en una mutua celebración de éxitos. El privilegio engendra privilegio. Los tontos son empujados hacia el cielo.

No les ocurre así a todos los alumnos. En Queensland, por ejemplo, a los estudiantes con discapacidades no se los matriculaba, sino que eran "*colocados*" en las escuelas. Hasta hace relativamente poco, a los padres y a los cuidadores de estos niños se los

remitía a la provocativamente denominada *Low Incidence Unit*[4]*, el organismo que controlaría las condiciones de participación de sus hijos o de su *baja frecuencia*. A menudo, esa derivación anuncia una dura concienciación de los padres de que la escuela será un terreno hostil para ellos y para sus hijos[33]. Lo más probable es que la suya sea una lucha para afirmar el derecho de sus hijos de acceder a la escuela, al aula y al currículum. Con frecuencia, el mensaje será que su hijo es menos valioso que los niños ordinarios cuya educación se ve perturbada y amenazada por la presencia de su hijo con discapacidad. Utilizando la patética expresión de BAUMAN, su hijo se incluye en el grupo de "población excedente"[34]. En el competitivo mercado de la educación, las escuelas compiten para atraer a los estudiantes cuyo potencial académico mejore y sostenga la posición del centro en la tabla de clasificación académica. Este es el perverso impacto de la llamada "elección de centro" en muchas administraciones[35]. En este entorno competitivo, las escuelas se muestran muy angustiadas con respecto a los estudiantes de riesgo[36]. Para la ubicación del niño con discapacidad, hay que tener en cuenta una serie de condiciones:

- dónde tendrá lugar su instrucción;
- quién llevará a cabo esa enseñanza (si no es un maestro especialista, lo más probable es que sea un auxiliar docente);
- la duración de la escolarización, y
- los recursos que requiera el niño.

En algunas administraciones, puede exigirse a los padres de los niños con discapacidad que paguen a la escuela unas tasas adicionales para proporcionar al alumno un ayudante docente como condición para la admisión. Los padres asistirán a reuniones para revisar y renovar los "planes de educación individual"[37]. Planteado en términos de colaboración, según la investigación de KEARNEY en las escuelas de Nueva Zelanda, lo más frecuente es que estas ceremonias no constituyan más que un rito de conformidad[38]. Al adoptar un lenguaje técnico y, a veces, intimidante, los profesionales expertos contribuyen a la limitación de expectativas al mantener la fuerza reductora de las etiquetas de discapacidad que adscriben a los niños[39]. Además, el lenguaje de las necesidades educativas especiales sirve para recordar al maestro ordinario, el maestro de los niños ordinarios, que puede apartar la mirada del niño excepcional. Están disculpados mientras el personal de ayuda y demás personal de apoyo facilitan la partición simbólica en torno al niño con discapacidad o problemático. Hay una bibliografía creciente dirigida por investigadores como BALSHAW en el Reino Unido, GIANGRECCO en los EE.UU. y BOURKE en Australia que cuestiona la eficacia educativa y destaca los efectos estigmatizadores de esta forma de apoyo a la inclusión[40]. Además, puede argumentarse, como señalara hace muchos años Douglas BIKLEN que, en el aula de la escuela ordinaria, las personas que

prestan apoyo y asistencia corren el riesgo de quedar marginadas como los niños con los que trabajan[41].

Recuerdo a una madre que, hace años, presentaba una propuesta para una revisión regional de un tribunal de los servicios de educación especial del norte de Nueva Gales del Sur, en Australia. Agotando sus preparadas y educadas observaciones a los funcionarios correspondientes, miraba hacia abajo y hablaba hacia el suelo con voz baja y cansada. Aunque muy confusa, observó que la educación inclusiva en aquella región eran meras "migajas de la mesa para los niños que, cuando todo está dicho y hecho, son tolerados a veces, pero nunca bienvenidos". Desde entonces, esta observación me ha obsesionado. Dejar de lado la educación y la deferencia, puede ser lo que haga falta para que quede constancia de las voces menos poderosas.

La creación de la indiferencia colectiva: Antecedentes

Siguiendo a Alan TOURAINE, Kevin MCDONALD ha demostrado un permanente interés por los movimientos sociales y las "luchas por la libertad"[42]. Su análisis de las ideas de la globalización en desarrollo y enfrentadas arroja luz sobre los cambios de la teoría social que presentan una "nueva incertidumbre acerca de categorías fundamentales para dar sentido al ser y actuar en el mundo"[43]. Como nos recuerdan RIZVI y LINGARD, la globalización es una idea muy discutida:

> No solo se refiere a los cambios de modelos de actividades económicas transnacionales, especialmente con respecto al movimiento de capitales y a las finanzas, sino también a las formas en las que las configuraciones políticas y culturales contemporáneas han sido reconfiguradas por importantes avances en las tecnologías de la información. Es un concepto que no solo se utiliza para describir un conjunto de cambios empíricos, sino también para prescribir las interpretaciones deseadas de estos cambios y las respuestas a los mismos... la globalización afecta tanto a nuestra forma de interpretar nuestra vida como a la de imaginarla[44].

Conocida como el "consenso de Washington", la teoría inicial de la globalización se enmarcaba en los análisis de las empresas globales y las compañías financieras, los media y las emergentes tecnologías de la información que proporcionaban un alcance global en tiempo real o simultáneo. Observa MCDONALD[45] que, en su articulación inicial, las teorías de la globalización expresaban la idea de un movimiento de Occidente hacia el exterior, la "camisa de fuerza dorada"[46], y las fuerzas modernizadoras del capital, creando así lo que GIDDENS describía como "mundo desmedido"[5]* o sin fronteras[47]. Los supuestos posteriores han animado y añadido nuevas texturas a la discusión de la globalización. Pasando de "las estructuras a los flujos"[48], algunos investigadores, como Manuel CASTELLS[49], en su análisis de las redes que muestra transformaciones globales desde el paradigma industrial al paradigma de la información, sostiene que el paso a las redes ha debilitado, en consecuencia, la autoridad y el poder del gobierno, las instituciones sociales tradicionales y las fronteras de los estados nacionales. Arjun APPADURAI[50], coherente con

las "imaginerías sociales modernas" de Charles TAYLOR, amplía los análisis económicos e institucionales para considerar el papel crítico de la cultura en las nuevas globalizaciones. Como indicaran con anterioridad RIZVI y LINGARD, las personas experimentan múltiples mundos de múltiples maneras. Surgen nuevas geografías nacionales en las que el barrio, la comunidad y la red se convierten en conceptos y experiencias más complejos, expansivos y fluidos. APPADURAI describe cinco "panoramas" de flujos culturales en un mundo globalizador:

- *Etnopanoramas:* movimientos de población: inmigración, turismo, trabajadores invitados, exiliados/refugiados.
- *Tecnopanoramas:* redes tecnológicas globales: Internet/red global, sistemas de transporte.
- *Financiopanoramas:* flujos complejos y cambiantes de las finanzas internacionales.
- *Mediapanoramas:* media globales, que incluyen los consorcios de televisión, Internet, las revistas y el *streaming* de audio y fílmico.
- *Ideopanoramas:* el movimiento de las ideas que se desarrollan en un ámbito local y adquieren significación internacional.

Para APPADURAI, entender los modelos globales tiene tanto que ver con la disyunción, la fragmentación y la dislocación como con la convergencia. La "glocalización", la reafirmación de lo local contra la omnipresente globalización, se convierte en un centro de atención analítico clave. De ahí que las explicaciones no siempre sean pulcras ni estén secuencialmente ordenadas. APPADURAI presenta un "recordatorio saludable" de que:

> ... en sí misma, la globalización es un proceso profundamente histórico, irregular e incluso localizador. La globalización no implica necesaria ni siquiera frecuentemente la homogeneización ni la americanización y, en la medida en que diferentes sociedades se apropian de los materiales de la modernidad de forma diferente, queda aún un amplio espacio para el estudio profundo de geografías, historias y lenguas concretas[51].

LAW y URRY describen el mundo o, de modo más preciso, los "mundos" como un pluriverso[52], un mundo que desafía la descripción o caracterización a través de la generalidad y que se explica mejor por los aspectos concretos de su disyunción y sus convergencias. En estas condiciones, parece obligado defender la reconsideración no lineal de la organización de la "escolaridad". Más en concreto, nuestra reconsideración ha de organizarse en el contexto de los mundos cambiados habitados por poblaciones cambiantes de jóvenes con identidades complejas e híbridas[53] que ya no ven la escuela o la familia como los custodios de la información[54].

La economía política de la exclusión

Richard SENNETT pronunció las "2004 Castle Lectures in Ethics, Politics and

Economics" en la Yale University. Se han publicado con el título: *The culture of new capitalism*[55]. Resumiendo indirectamente el adagio frecuentemente repetido: "No lo desees con demasiada fuerza, ¡podrías conseguirlo!", SENNETT recoge con elegancia una amplia visión del cambio social, representado por las cambiantes relaciones de producción, empleo y organización del mercado laboral. Introduce sus conferencias recordando que, en el decenio de 1960, los "jóvenes radicales serios" tomaron como objetivos las grandes empresas y las organizaciones gubernamentales, incluyendo el socialismo estatal, considerándolas prisiones burocráticas. Su "tamaño, complejidad y rigidez" "agarraron a las personas con mano de hierro"[56]. A los jóvenes radicales se les concedió su deseo: el muro se desplomó. Los gobiernos y las empresas están desprendiéndose de formas institucionales predecibles y protectoras. JESSOP describe esto como el paso del "estado de bienestar nacional keynesiano" al "estado de bienestar activamente conseguido, o competitivo, schumpeteriano"[57; 6]*. Observa SENNETT:

> La historia ha otorgado, no obstante, su deseo a la Nueva Izquierda en una forma perversa. Los insurgentes de mi juventud creían que, al desmantelar las instituciones, podrían crear comunidades: relaciones cara a cara de confianza y solidaridad, relaciones constantemente negociadas y renovadas, un ámbito comunitario en el que las personas fuesen sensibles a las necesidades de los demás. Ciertamente, esto no ha ocurrido. La fragmentación de las grandes instituciones ha dejado la vida de muchas personas en un estado fragmentado: los lugares en los que trabajan se parecen más a estaciones de tren que a poblaciones, mientras la vida familiar se desorienta a causa de las demandas del trabajo. La migración es el icono de la era global, el movimiento en vez del asentamiento[58].

Como nota a pie de página, dirijo su atención hacia la observación del intelectual y político público canadiense Michael IGNATIEFF en la que, a pesar de la elevación de las necesidades a derechos en el estado de bienestar, no había garantía de solidaridad:

> El respeto y la dignidad dependen también de si los derechos [a determinadas cosas] se entienden como cuestión de derecho, como cuestión de merecimiento o como cuestión de caridad. En muchos estados de bienestar occidentales, tanto quien otorga como quien recibe entienden todavía los derechos como regalos. Tener necesidad, ser receptor de la acción de beneficencia sigue entendiéndose como motivo de vergüenza. Las necesidades pueden crear derechos en la ley, pero no necesariamente crean derechos en la mente de los extraños que están a mi puerta[59].

Para IGNATIEFF, "seguimos siendo una sociedad de extraños"[60]. Ni los proponentes de *La tercera vía* ni sus críticos han resuelto las ambiguas relaciones de otorgar derecho, limitando, al mismo tiempo, la sensación de inutilidad, vergüenza y hostilidad que acompaña la dependencia[61].

Sostiene SENNETT que medio siglo de creación de riqueza ha producido mayor desigualdad económica e inestabilidad social. La nuestra sigue siendo una sociedad indiferente, *"una ciudad abarrotada de personas ligeramente comprometidas"*[62]. En la nueva cultura del capitalismo global, ha surgido una nueva cultura (valores y prácticas) que destroza las ideas de una comunidad que ayuda. SENNETT señala que, en el nuevo capitalismo, el "hombre o la mujer ideal" tiene que afrontar tres retos en un clima de

"condiciones sociales inestables y fragmentarias"[63]. En concreto, los retos son:

1. *Tiempo:* cómo controlar las relaciones a corto plazo y a uno mismo, mientras se cambia de tarea a tarea, de trabajo a trabajo, de lugar a lugar.
2. *Talento:* cómo desarrollar destrezas, conocimientos y disposiciones nuevos y descubrir capacidades potenciales mientras la tecnología reconfigura el trabajo.
3. *Renuncia:* cómo desprenderse del pasado. La experiencia, la lealtad y la vinculación humana ya no se valoran. Hace falta un nuevo rasgo de personalidad afín al nuevo consumidor que ansía lo nuevo aunque lo viejo esté en perfectas condiciones.

Es este un mundo caprichoso, un nuevo trastorno irresponsable incluido en lo que MCDONALD llama *fluidaridad*, en vez de las ahora redundantes ideas de solidaridad[64]. Las nuevas comunidades en los mundos virtuales se construyen sobre valores contingentes, condicionales y prescindibles. En la nueva política económica, las personas pierden la autonarrativa[7]* cuando tratan de atravesar el fragmentado panorama social y económico.

> Las nuevas instituciones... no son ni más pequeñas ni más democráticas; el poder centralizado, en cambio, se ha reconfigurado, el poder se ha separado de la autoridad. Las instituciones solo inspiran una débil lealtad, reducen la participación y la mediación de las órdenes, generan bajos niveles de confianza informal y altos niveles de ansiedad acerca de la inutilidad... la vanguardia ha aprovechado unas relaciones humanas superficiales[65].

En el centro del análisis de SENNETT, y en un análisis construido desde el centro, están las ideas de *utilidad, compromiso, confianza* y *valor*.

Como a BAUMAN, a SENNETT le preocupan los desechos humanos o, quizá más exactamente, el desperdicio de los humanos. El "espectro de la inutilidad", como él lo llama, arroja una larga sombra formada por la búsqueda de las fábricas globales en las que explotan a los trabajadores, el impacto de la automatización y una combinación de discriminación por edad y agotamiento de destrezas[66]. A su lista, podemos añadir: discapacidad, conflicto y guerra y emigración forzada. En términos de BAUMAN, el progreso económico crea consumidores viciados y, por tanto, una "población excedente".

> En una sociedad de consumidores, ellos son "consumidores viciados": personas que carecen del dinero que les permitiría ampliar la capacidad del mercado de consumo, al tiempo que crean otro tipo de demanda a la que no puede responder la industria de consumo orientada al beneficio y que no puede "colonizar" provechosamente. Los consumidores son los mayores activos de la sociedad de consumo; los consumidores viciados son sus lastres más molestos y costosos[67].

La migración de las personas excedentes o bajas colaterales a los márgenes sociales como consecuencia de la redundancia de su trabajo impulsa e intensifica la competición individual, el distanciamiento o la retirada y el miedo y el prejuicio contra un creciente conjunto de amenazas para quienes dependen a la fuerza de la respetabilidad social. En una sociedad posparticipante, hay mucho en juego.

> Las causas de exclusión pueden ser diferentes, pero, para quienes están en el extremo receptor, los resultados parecen muy similares... despojados de la autoconfianza y la autoestima necesarias para mantener su supervivencia social, no tienen razón para contemplar y paladear las sutiles distinciones entre sufrir por designio y miseria por omisión. Puede excusárselos por sentirse rechazados, estar furiosos e indignados, respirar vehemencia y abrigar venganza; habiendo descubierto la futilidad de la resistencia y rendidos al veredicto de su propia inferioridad, difícilmente podrían encontrar un modo de reconducir todos esos sentimientos hacia una acción eficaz. Sea por una sentencia explícita o por un veredicto implicado aunque nunca publicado oficialmente, se han convertido en superfluos, inútiles, innecesarios y no deseados, y sus reacciones, equivocadas o ausentes, traducen la reprobación de la profecía de cumplimiento fatal[68].

La absolución de la responsabilidad de nuestra producción del marginado se ofrece en las llamadas fuerzas despersonalizadas en acción:

> ... la producción del desecho humano tiene todas las señales de una cuestión impersonal, puramente técnica. Los actores principales en el drama son "términos de intercambio", "demandas del mercado", "presiones competitivas", requisitos de "productividad" o "eficiencia", todos ellos abarcando o negando explícitamente cualquier conexión con las intenciones, las decisiones y las acciones de los auténticos humanos, con nombres y direcciones[69].

En un estado de *temor ambiental*, nos volvemos del yo al *Otro*, el extranjero, la población excedente para asegurar nuestra supervivencia y nuestros privilegios[70]. En tiempos de recesión, asistimos a la rápida *metastización* del racismo y el odio al inmigrante, al refugiado y a las personas con discapacidad. La *mixofobia* sustituye al discurso de la multiculturalidad y la diversidad culturales[71]. Este es el fundamento para la exclusión, la pesadilla para los valores y prácticas culturales de la vida institucional. El problema social y cultural es el individualismo competitivo. Esa es la clave del desmantelamiento de la comunidad. Examinemos de qué modo opera en las escuelas la indiferencia con respecto a los excluidos y cómo éstas la mantienen.

1. Ideas recibidas: Aparición y desaparición de las personas

En *The world in six songs*, el productor de discos y neurocientífico Daniel LEVITIN, que fuera también miembro del grupo musical Blue Oyster Cult, nos recuerda la observación del musicólogo David HURON de que "la música se caracteriza por su ubicuidad y su antigüedad"[72]. Lo mismo cabe decir de la exclusión. Ambos hechos embotan nuestra sensibilidad. La exclusión forma parte de la gramática de nuestro pasado. Es el telón de fondo de nuestra vida diaria. La exclusión está por todas partes y lleva ahí mucho tiempo. Esto ayuda a explicar tanto su invisibilidad como su resiliencia en el tiempo.

En las artes, celebramos la estética de la "normalidad"[73]. La representación de la discapacidad en la literatura, las rimas y cuentos infantiles, la pintura, el cine y la televisión, y la música se construyen sobre las deformaciones, la caricatura, las degradaciones y la demonización[74]. El *circo* nunca está muy lejos; sigue formando parte

de nuestro sedimento cultural[75]. Estas deformaciones filtran e infectan la experiencia cotidiana; se convierten en los ubicuos grabados inconscientes del sentido común. Añádase a esto el progresivo legado de la ciencia y del saber médico acerca de los trastornos y las discapacidades humanas junto con los ambientes construidos e institucionales en los que habitamos y tendremos un potente cóctel para el distanciamiento y la exclusión de las personas con discapacidad. La transmisión de las actitudes excluyentes hacia otras identidades minoritarias es una característica constante de la vida cultural.

¿Reparar actitudes y encontrar recursos?

Las repetidas explicaciones del fracaso de la educación inclusiva se han formado en torno a "actitudes" y "recursos". Las primeras examinan el obstáculo constituido por las actitudes negativas de los directores, los maestros y/o los padres de los niños cuya presencia en la escuela no se discute (los llamados "niños normales"). Las actitudes de los padres de los alumnos con discapacidad también se recogen para examinar la medida en la que han *aceptado* las limitaciones de sus hijos: un test de sumisión a la voluntad social. Las segundas, los recursos, se utilizan como defensa de la segregación o prohibición del ingreso de alumnos con discapacidad. Ambas áreas de investigación son problemáticas.

Gran parte de la investigación de las "actitudes con respecto a la educación inclusiva" es en sí misma problemática y desempeña un papel en el agravamiento de la exclusión. ¿Cómo? Los investigadores se arman con instrumentos de encuesta para mapear, sopesar y describir estas actitudes obstructivas y a sus partidarios. Siguiendo a sus homólogos de los EE.UU. y de otros países[76], los investigadores de la Macquarie University de Sidney, iniciaron una serie de proyectos financiados para descubrir las actitudes hacia la integración de alumnos con discapacidad en escuelas ordinarias de Nueva Gales del Sur entre los maestros y los docentes auxiliares[77], los directores escolares[78], los psicólogos escolares[79] y los directores de escuelas infantiles en Australia[80]. Un recurso imprescindible de investigación muy contagioso, Google académico, registra 21.500 citas con respecto a 'Attitudes towards the inclusion of disabled children in regular schools' (a las 10:30 del 29 de enero de 2009[8]*). La gente ha puesto todo patas arriba en su búsqueda y anotación de actitudes negativas: estudiantes de magisterio, profesores universitarios, niños no discapacitados, administradores escolares y trabajadores auxiliares, consejeros escolares y así sucesivamente. La mayor parte de estos trabajos son de discutible valor y gran parte de ellos son muy previsibles por diseño, ejecución y hallazgos. Hay excepciones, sin embargo, como el trabajo de Kathryn UNDERWOOD, que se aparta del instrumento de encuesta para hacer un análisis crítico del discurso con objeto de poner de manifiesto disyuntivas y narraciones de grano fino de experiencias y

creencias que evolucionan de formas sutiles, aunque blindadas por postulados liberales[81].

Quedan dos problemas agudos que afectan a gran parte de lo que viaja en este vehículo de investigación. Primero está la repetida interpretación del niño con discapacidad como el problema y el objeto de las actitudes de otros: sigue siendo el trastorno del equilibrio social. La discapacidad se patologiza aún más. Esto se destaca al máximo en las investigaciones en las que se recogen jerarquías de actitudes según la categoría y la gravedad del trastorno. Aunque esta información pueda parecer valiosa, mantiene la justificación de la defectología.

Todo ello está relacionado con la segunda cuestión, que se refiere a la creación y el ajuste de las actitudes hacia la discapacidad. La actitud está conceptualmente desconectada del contexto. Con la excepción del trabajo de UNDERWOOD[82] y del de JORDAN[83], pocas escalas mantienen su interrogante en torno a las características de la escolarización que obstruyen la cohesión social entre diversas poblaciones. Después de todo, muchos estudios llegan a un punto en el que declaran la necesidad de la educación para cambiar las actitudes. El cambio de actitudes se convierte en una tarea más para el desarrollo profesional continuo de los maestros, los directores, los profesores, los auxiliares, los padres y los estudiantes. Buen negocio para los formadores que, a menudo, son los mismos investigadores que identifican el problema. También está en cuestión la cultura y los procesos del género de investigación. La historia y la filosofía de la ciencia señalan una y otra vez los incidentes en los que los científicos, sus preconceptos, conocimientos y disposiciones, diseños de laboratorio, métodos y prácticas de investigación son obstáculos evidentes para la unidad del análisis. ¿Acaso tenemos aquí un buen ejemplo? ¿El ejército de los investigadores de la educación especial es el que ha vuelto su mano colectiva para vigilar la educación inclusiva en posesión de las herramientas correctas para aprehender y analizar una actitud: su compleja etiología y los procesos de apego?

Examinemos la acción de estas dinámicas en el nivel cotidiano. Las historias son instructivas. Los estudios de la discapacidad, como la investigación feminista y la teoría crítica de la raza, han explotado el género narrativo (la narración) y agudizado la naturaleza *fronética* de la investigación de la ciencia social para alterar las reglas de las ciencias naturales[84]. Consideremos los siguientes acontecimientos.

Hace unos años, mis colegas Len BARTON y Felicity ARMSTRONG me invitaron a contribuir con un capítulo de un libro que estaban preparando sobre la discapacidad, la educación y los derechos humanos. Más tarde, por la noche, sentado, mirando a la pantalla negra del ordenador, me dejé llevar por la música combinada del piano de Keith Jarrett y el suave ronquido de Winnie (mi perra, que solía atreverse a salir del exilio de su cesta y venir a tumbarse bajo mi escritorio cuando me quedaba a trabajar de noche: era nuestro secreto). Traté de resumir mis primeros encuentros con la discapacidad. El Sr. Seagrave, mi maestro de 6.º nos leía *Reach for the sky*, la heroica historia de las valerosas batallas del piloto de caza Paul Brickhill de la II Guerra Mundial Douglas Bader contra la autoridad, los

alemanes y la minusvalía. En clase, celebramos un debate en el que nombramos a otras personas discapacitadas que tomaron la iniciativa para superar la tragedia de sus aflicciones. Nombramos a Helen Keller, al presidente Roosevelt y yo mencioné a Ray Charles (yo estaba fascinado por Ray Charles porque en nuestra casa estaba prohibido, desde que mi madre descubrió que él era un "adicto". Papá se buscaba sus momentos para escuchar subrepticiamente a Ray y a Dinah Washington, que también concitaba el desprecio de mamá). Este no fue el primer encuentro.

Pensaba que había sido en mi barrio, en mis relaciones con Jimmy, un chico que estaba en la cruel e incorrectamente denominada "clase de oportunidad"[9]* de la Gray Street Primary School. Jimmy pertenecía a una familia numerosa y pobre (escarnio sobre escarnio) que vivía dos puertas más arriba en nuestra calle. Cojeaba ligeramente y, al hablar, arrastraba las palabras... la gente decía que era lento. Jimmy, sus hermanos, Greg McLeod y yo pasábamos muchas horas juntos debajo de un tejado de grandes planchas de hierro corrugado que nos servían de escudos de las "yonnies" (piedras) que nos tirábamos unos a otros. En octubre-noviembre, llegamos a tirar petardos de contrabando, inspirándonos en el terrorista de Westminster. Jimmy era uno de nosotros: un objetivo para las piedras y los petardos, como cualquiera de nosotros. A la hora de la escuela, la cosa cambiaba. Yo no hablaba con Jimmy, no me acercaba a él, hacía como que no veía sus signos amistosos de reconocimiento. Él no era tan melindroso como yo. La admisión de la amistad sería un importante desliz social en la sociedad de 1.º: un riesgo excesivo. Yo estaba desesperado por la aceptación en el foso de arena de una pequeña población.

La cosa empeoró. Recuerdo también que, más o menos en la misma época, aunque nos habíamos mudado de casa, teníamos que pasar por Mularatarong, una escuela de desarrollo especial, en nuestro camino hacia la Gray Street. Tengo que señalar dos cosas a este respecto. Las escuelas de desarrollo especial estaban destinadas a niños con discapacidades peores que las de los que estaban en la escuela especial. Yo no tenía unas categorías que aplicar para explicarme esto: solo sabía que era malo. Y ocurre que, en Australia, muchas escuelas y centros especiales reciben nombres aborígenes. ¡No creo que eso sea una señal de solidaridad entre personas oprimidas! Nosotros cruzábamos siempre a la acera opuesta a Mularatarong. Cuando nos encontrábamos directamente enfrente de la escuela, echábamos a correr. A veces, nos atrevíamos a cruzar la calle al mismo lado de la calzada, donde aquellos niños no nos veían siquiera, al ocultarnos tras la alta tapia cubierta de hiedra. Nos guiábamos por nuestras propias historias de terror sobre los niños especiales, todos ellos "espásticos". Corríamos para limitar el peligro de contagiarnos a causa de la presencia, no vista pero amenazadora, de los niños que estaban al otro lado de la tapia.

Estos vergonzosos hechos que confieso no fueron los primeros encuentros. Un poco más perdido en la memoria estaba lo de Pauline. Antes de que comenzara a ir a la escuela, mi madre solía ir a limpiar casas para algunas personas ricas de la ciudad y vendía sacos de ropa puerta a puerta. Lo hacía con otra señora. Ambas mujeres llevaban con ellas a sus hijos preescolares. Sentado, escuchando a Keith y a Winnie, me llevó un buen rato acordarme del nombre de la hija de la señora. Recordaba que me habían dicho que era mongólica y que por eso, siendo una niña mayor que yo, permanecía en casa mucho tiempo. Bajo órdenes estrictas, jugábamos fuera o nos sentábamos y si llovía nos entreteníamos en las elegantes casas. Pauline era más corpulenta que yo y a mí me asustaba un poco. Mamá decía que eso era una tontería. Una mañana, mamá y yo íbamos a la casa de Pauline para encontrarnos con ella de camino a los trabajos de aquel día. Las cortinas estaban corridas. Yo esperé a la puerta (tenía un muelle enorme para mantenerla cerrada; esto la transformaba en un gran entretenimiento, poniendo los pies entre los carriles y aferrándonos al extremo superior del marco. La bisagra, sedienta de aceite,

chirriaba). Siendo bastante mayor para interpretar los signos ominosos, supe que las cosas no iban bien cuando la mamá de Pauline salió a la puerta llorando. Las dos mujeres se abrazaron y se acariciaron suavemente una a otra. La mamá de Pauline volvió a entrar y entramos en silencio durante un rato mientras mamá se tranquilizaba. Después me dijeron que Pauline se había electrocutado en la bañera la noche anterior. Entonces, como ahora, no sabía qué decir cuando una persona muere. Echando mano de mi memoria, recuerdo las palabras de mamá; dirigidas tanto a ella misma como a mí, fueron algo así: "Es una tragedia, pero también una bendición".

A través de estas historias, percibo una inteligencia intangible. La acumulación inconsciente de saberes cotidianos constituyó la base para comprender. Se trata del asunto de adquirir un sentido común del mundo o, al menos, un poco del mundo en el que habito. Muchos años después, el Sr. Seagrave saltó de las páginas de *Understanding disability: From theory to practice*, de Mike OLIVER[85]. OLIVER examina la tiranía que infligen a las personas ordinarias con discapacidad los héroes de la discapacidad de la cultura popular. La expectativa de que todos debemos luchar para superar las tragedias personales es opresiva y niega la importancia de la discapacidad como identidad viable.

Cruzar la calle y correr para evitar la amenaza de la infección, la posibilidad de coger lo que los niños especiales pudieran tener, puede desecharse como una tontería fantástica de unos niños ignorantes (malos). Proviene de algún sitio. Sospecho que no era yo el único que abrigaba estos temores infantiles al contagio. De hecho, unos años antes, los científicos propagaron respetables tratados sobre el contagio de la deficiencia mental y la necesidad de proteger la sangre incontaminada mediante la esterilización[86] y la privación permanente de libertad[87]. La eugenesia todavía tiene que liberarse de sus ataduras. Puede que los primeros purificadores no hayan conseguido concluir su proyecto, pero su legado ha perdurado y se ha adaptado a los nuevos tiempos[88]. El examen de los índices de *Mankind Quarterly*, la revista del Council for Social and Economic Studies, publicada en Washington, D.C., resulta escalofriante. Evocando el espíritu de Arthur JENSEN y haciéndose eco del controvertido trabajo de HERRNSTEIN y MURRAY sobre la raza, la clase social y la inteligencia, en *The Bell Curve*[89], uno de los miembros del consejo editorial de *Mankind Quarterly*, Richard LYNN, declara en su página web que él mismo ha demostrado la superior inteligencia de las personas orientales. Las nuevas expresiones de la higiene poblacional han dejado una huella clara en la psique cívica. ¿Qué mujer embarazada responsable del mundo rico no se someterá a la amniocentesis para evitar el espectro de Pauline? El periódico *Guardian*, en el Reino Unido, publicó un informe sobre una investigación que podría salvar a la humanidad de los niños autistas[90]. Vivimos, como declaraba Hilary ROSE, en una época de "eugenesia de consumo"[91]. Volveré sobre estas cuestiones.

A pesar de su amenaza contra mi precoz aprecio del jazz, no creo que mi madre fuera excepcionalmente perversa, una aberración aislada de malevolencia. Ella era la portavoz de un estribillo social profundamente arraigado: una vida discapacitada no es una vida

que merezca la pena vivir. Según esta idea de la vida humana, mejor muerto que discapacitado.

Criados en un pueblo

Para la segunda narración, le invito a viajar 180 kilómetros al oeste, desde la ciudad australiana de Melbourne hasta la ciudad de Ballarat. En el Ballarat College of Advanced Education, impartí un curso de verano sobre política educativa para docentes que cursaban estudios de posgrado. Uno de los temas que seleccioné como caso monográfico de política fue lo que entonces se entendía como integración tras la publicación de la revisión Collins de los servicios para estudiantes con discapacidades: *Integration in Victorian Education* (Victorial Ministry of Education, 1984). Como un auténtico regalo, pude invitar a mi amigo John Lewis a que viniera y hablara a los alumnos sobre el tema de su investigación doctoral: la historia de la educación especial en Victoria. John, historiador crítico, inquietó y animó a la clase con un auténtico desafío a las ideas dominantes acerca de la naturaleza de las necesidades educativas especiales y las respuestas educativas a los distintos niños. Probablemente fuera la primera persona que cuestionara seriamente ante ellos la concepción y la medida del cociente de inteligencia.

Me sorprendió que una de las personas que intervenían con mayor frecuencia en las discusiones de clase se hubiera arrellanado en su asiento y permaneciera sentada en silencio durante todo el tiempo. Interesándome por su bienestar, me di cuenta de que yo era un intérprete muy malo del lenguaje corporal. Ella estaba irritada y angustiada. "¡Bien por ti, John!", pensé. Error, Roger. "Hoy, en esa aula, he reconocido en los otros alumnos a los maestros de mi hija", espetó ella. "¿Por qué?" Entonces, me contó la siguiente historia.

Su familia y ella vivían en uno de los pueblos que salpican la carretera entre Ballarat y Geelong. Unas pocas casas repartidas en unas cuantas calles, una tienda de pueblo, un taller de automóviles, un *pub*, la escuela primaria, el consultorio del médico y un puesto de policía. Su hija que, entre otros muchos atributos, tenía síndrome de Down, asistía a la escuela primaria con sus hermanos y la pandilla de chicos del pueblo y de las casas de campo. La asistencia a la escuela local no se cuestionó nunca: no había ningún otro sitio al que enviarla ni autobús que la transportase. Ella formaba parte de la comunidad. No seleccionó primero en la lista para escoger equipo, pero ella estaba en la lista.

Como en otras muchas escuelas pequeñas, el final del curso estaba marcado por un concierto escolar. Este era el motivo del entusiasmo y de los animados comentarios a la hora de comer cuando comenzaba la selección del reparto y los ensayos. A la mamá de mi alumna le tocó hacer los trajes. Imaginemos primero el orgullo de los padres cuando se sentaban entre el público esperando que apareciera su hijo, entusiasmado y vestido al efecto, para cantar con su clase. En segundo lugar, tratemos de sentir su sorpresa y decepción cuando aparecieron en el escenario todos los niños, excepto su hija. Imaginemos ahora su tristeza y enojo cuando un benevolente y, por lo demás, inteligente maestro les dijo que habían dejado a su hija entre bastidores para que *no se sintiera mal al verse diferente de los demás niños*.

Es una historia notable, pero no rara. Son demasiadas las familias que sufren y lloran lágrimas reales por las historias de devaluación y rechazo de sus hijos. Cuando pienso en el relato, me interesa de modo especial la distancia entre los conocimientos y conductas del maestro y los de los padres, entre los demás niños y el maestro. Merece la pena

también recordar la clase de John Lewis por una pregunta que hizo uno de los maestros: "¿Qué ocurre cuando tengo una clase en la que treinta niños piden ir al servicio?" Mi exclamación fue que el único lugar en el que podría ocurrir esto es en una escuela especial ¡por la vejiga discapacitada! La considerada respuesta de John fue más adecuada y estratégica: "¿Por qué perdemos el contacto con la lógica cuando hablamos de la discapacidad?" Podemos atenernos a su cuestión al considerar la siguiente narración.

19 de agosto de 1992. Es un día frío, típico del final del invierno. Los vientos helados que llegan de las cumbres todavía nevadas que rodean la ciudad me obligan a acelerar el paso mientras voy de un hotel al nuevo edificio del Parlamento en la capital de compromiso de Australia: Canberra. Digo "capital de compromiso" porque fue un lugar escogido con la finalidad de establecer en él la sede del Gobierno en un territorio capital independiente. De este modo, ni la colonia de Nueva Gales del Sur ni la colonia de Victoria se verían favorecidas en la nueva disposición federal de los gobiernos de la Confederación[10]* y del Estado. El nuevo edificio es único, sumergido bajo una colina cubierta de hierba con un asta para una bandera gigante en la cima. En el interior, el edificio presenta las texturas y colores de los variados paisajes de Australia; tiene espacio y grandeza. Sin duda, algunos miembros del Parlamento echaban de menos el encanto desabrido, los recuerdos y los fantasmas del parlamento más antiguo y tradicional que mira directamente a su sustituto a través del artificial lago Burley Griffin.

Como director de la revista del Australian Disability Advisory Council[11]*, *Australian Disability Review*, me invitaron a asistir a la segunda lectura del Disability Discrimination Bill[12]* (1992). El Parlamento está inusualmente ajetreado; la galería del público llena, con filas de personas que esperan. Un murmullo inunda pasillos y restaurantes, y resulta fascinante encontrarse con personalidades de los media, los negocios y el Gobierno. Este es un día clave para la historia de los derechos humanos en Australia. El entusiasmo, sin embargo, no lo despierta la reforma legislativa. Hoy es el día del presupuesto y el ministro del Tesoro, Ralph Willis, está atendiendo las ruedas de prensa. La segunda lectura del Disability Discrimination Bill no goza de tanta atención; incluso al ministro responsable, Brian Howe, lo llaman intermitentemente; sin duda porque el gabinete se está preparando para el drama real de la jornada que se desarrollará por la tarde, cuando el ministro del Tesoro presente su presupuesto.

Para las mujeres y hombres con discapacidad que se sientan en la galería, la lectura de este proyecto de ley es importante, la culminación de una larga lucha porque se los reconozca y valore. El debate está indeleblemente grabado en mi memoria y, al leer las transcripciones diecisiete años más tarde, me sorprende la fidelidad de mi recuerdo de los detalles. Lo más memorable son las escandalosas intervenciones de miembros de ambos lados de la Cámara. El diario de sesiones no necesita florituras; es una lectura asombrosa y desmoralizadora.

Graeme Campbell, miembro del Labor Party australiano de Australia Occidental, establece el tono:

> (El proyecto de ley) tiene muy poco que ver con el trato de los discapacitados o los desaventajados; solo tiene que ver con la expansión del poder de personas como Irene Moss y Brian Burkedin, que dirigen la Human Rights and Equal Opportunity Commission. Estas personas son, a mi modo de ver, una abominación en la sociedad y, con un poco de suerte, algún día un gobierno tendrá suficiente coraje como para acabar con ellos... Este proyecto de ley es el apogeo de los ingenieros sociales, esas gentes que ya han hecho tanto daño a la sociedad.-

En su desestructurada meditación, habla de la farsa de personas que son capaces de leer en Australia y condena al sindicato de profesores que "lucha para que el Gobierno del Estado gaste millones de dólares retirando amianto de los tejados de las escuelas, que no supone ninguna amenaza

para la salud, y que ha sido demostrado científicamente, pero no lucha por maestros de refuerzo".

Abundando en su tema, prosigue:

> Pero, con independencia del coraje que ("las personas discapacitadas") exhiban en algunas ocasiones, las personas discapacitadas nunca pueden aspirar a ser tan eficientes como cualquier persona que, simplemente, carezca de problemas. En consecuencia, su empleo va a ser más caro porque serán menos productivas en algunos casos, aunque haya algunos en los que creo que son más productivas. Me han dicho que hay mucha demanda para contratar a personas ciegas como telefonistas. Probablemente, estos puestos vayan a ser redundantes a medida que la tecnología avance, pero es un campo en el que son muy competentes y eficientes.
>
> ... las prótesis deben estar a disposición de quienes las necesiten. No debemos escatimarlas en absoluto. Australia podría situarse con facilidad en la vanguardia en cuanto a la provisión de estos artículos. Sin embargo, ¿qué ha ocurrido con la piel de canguro, que es la piel más ligera del mundo? Cuando se habla de hacer calzado ortopédico, no hay nada comparable con la piel de canguro; es con mucho la mejor. Pero, ¿tenemos en este país una industria manufacturera que utilice esta valiosísima materia prima, este recurso renovable? La respuesta es: solo en grado muy limitado. Todos los intentos de hacerlo encuentran oposición. Probablemente haya hablado demasiado en este debate porque creo que mi aportación no será bien recibida ni por el Gobierno ni por la oposición.

Wilson Tuckey, miembro del Liberal Party (conservador) debió confundirse cuando se levantó para dar réplica a su homólogo del Gobierno. Para el Sr. Tuckey, los únicos beneficiarios de la legislación propuesta serán los abogados. Examinemos su razonamiento:

> Un joven solicitó ingresar en este club de carreras y fue contratado como aprendiz de jinete. Su dueño descubrió después que es totalmente sordo de un oído. Evidentemente, en hípica intervienen muchas cosas, particularmente en las carreras, incluyendo el hecho de que los jinetes que se acercan a caballos cansados piden paso. El amo no tenía ninguna objeción contra este joven, pero tenía la responsabilidad, habida cuenta de las personas que mueren en las carreras de caballos, de remitir la cuestión al club de carreras.
>
> El club, muy responsablemente, planteó la cuestión a expertos. Los expertos en garganta, nariz y oídos pusieron a prueba al joven y dijeron: "Tiene buena audición en un oído y mala en el otro. Por desgracia, en nuestra opinión profesional, esto afectará a su capacidad direccionalmente, para decidir de donde procede el sonido, si el jinete que pide paso está a su derecha o a su izquierda". Esta fue la opinión de los expertos. En consecuencia, se le dijo que no tenía futuro en la hípica, que podía actuar como mozo de cuadra o montando en pista y ganarse la vida en este campo, pero sería un peligro para todo el mundo en una carrera. El club no tiene nada contra este joven, pero se siente obligado a adoptar esta decisión en beneficio de otras personas...
>
> Por supuesto, la profesión legal no está muy sobrada de trabajo en el momento, por lo que este joven acudió a la Human Rights and Equal Opportunity Commission. El club no deseaba discriminarlo, pero el club hípico está gastando ahora miles de dólares en honorarios legales defendiendo la postura que ha tomado en aras, como puede verse, de la protección de la vida de otros jinetes...
>
> La Human Rights and Equal Opportunity Commission lo ha conseguido. Está financiando el pleito y el club no puede ganar. He tenido discusiones con uno de los participantes acerca de lo que podría decidir la Human Rights and Equal Opportunity Commission acerca de una persona que participara en una carrera que solo oyera bien por un oído y la discapacidad que ello crea para la persona en esa situación. Me pregunto si, en el caso de que favorezca al joven, dará una indemnización al club hípico para que, si alguien muriese por culpa de este hombre, pagara la compensación. Es una pregunta muy justa. Veo por ahí a un par de sonrientes asesores. Me pregunto si ellos contestarán a la pregunta.

Es tentador dejar la historia así, dejarle a usted que haga de ella lo que pueda. Yo dejé el Parlamento en un estado de auténtica desesperación. Les dije a los colegas: "¿Cómo puede afirmar esta gente que son nuestros representantes y decir tamañas tonterías?" Más tarde se me ocurrió que el equivocado era yo. Yo quería que representaran un punto de vista particular; ellos representaban las distorsiones y la ignorancia que está profundamente arraigada en la psique de la gente. Esto era una conversación de bar, de sala de estar, de sala de reuniones, de sala de espera, de vestuario y de clase llevada a la Cámara del Parlamento. La propagación de diferentes conocimientos sobre la

discapacidad, de ideas recibidas no es sorprendente. Porque mientras los niños discapacitados están segregados, nuestro conocimiento del mundo estará seriamente empobrecido y estaremos condenados a lo que Jules HENRY llama una educación en la estupidez social[92].

Me siento tentado de ofrecer otras narraciones de encuentros con la diferencia y la diversidad de mi propia biografía. Por ejemplo, en borradores anteriores de este capítulo, incluía un recuadro vacío y sugería que, como otros niños que se criaban en mi pueblo, eso podría pasar como la historia de mis encuentros con aborígenes durante mi escolaridad. Pero esto no sería exacto. Yo estaba adquiriendo unas ideas concretas sobre la Australia aborigen por medio de relatos que recogía en la escuela, en la calle y en casa. Llegué a conocer *The Australian Legend*[93]. Los europeos rescataron —así se desarrolla el folclore blanco— una gran masa de tierra meridional de las manos de un pueblo aborigen incivilizado. De hecho, el nombre que los europeos daban al continente antes de su ocupación era *terra nullius*[13]*. Los llamados "salvajes" opusieron poca resistencia, pero su actividad carroñera del ganado que había ahuyentado la fauna indígena, amenazaba el sustento de los ocupantes. Por "su propio bien", los aborígenes fueron obligados a abrazar el cristianismo y sus hijos fueron separados de sus familias con el fin de que tuvieran mejores oportunidades de vida. Los desposeídos aborígenes urbanos demostraban su indolencia, su embriaguez y su incapacidad para cuidar de sus familias en lo que se estaba convirtiendo en una Australia blanca.

Mi imagen más vívida de los aborígenes era la de unos jóvenes púgiles aborígenes de pie en una plataforma y tocando el bombo en la tienda del grupo de boxeo de Jimmy Sharman, que hacía una gira de exhibiciones por los pueblos. Fuera de la tienda había un gran tablado, sobreelevado, en el que estaba un puñado de jóvenes boxeadores aborígenes y uno de ellos tocaba un bombo para atraer a la gente. Jimmy, su jefe blanco, lanzaba sus desafíos mediante un megáfono a los hombres del pueblo a los que se invitaba a subir al ring y combatir con un chico negro.

Figura 3.1. *La tienda de boxeo de Jimmy Sharman en una exhibición en un pueblo* (fuente: fotografía de www.jeffcarterphotos.com).

Jimmy conseguía una continua afluencia de voluntarios para combatir y un público que pagaba, impulsado por el fomento hostil del alcohol y el racismo. Con frecuencia, los chicos de Jimmy Sharman, según las habladurías, se tiraban al suelo para salvaguardar el orgullo de los locales y promover el negocio. En aquella época, aunque yo no podía interpretar la semiótica del racismo, no sabía de qué grupo formaba parte ni quiénes eran los forasteros en nuestro pueblo.

Figura 3.2. *Jimmy Sharman y sus chicos boxeadores.*

El libro: *Why Weren't We Told?*[14]*, de Henry REYNOLDS, trata de contrarrestar el poder de las historias blancas. La suya es una historia de invasión, desposesión, genocidio, colonización y opresión cultural. El saber que yo adquirí no hablaba de los centenares de lenguas utilizadas por los diferentes pueblos aborígenes esparcidos por el continente. El mito de que eran nómadas nunca se comprobó y se adaptaba al retrato de los pueblos como irresponsables. La rica historia de unas comunidades agrícolas y pescadoras era y sigue siendo en gran medida desconocida. La representación del salvajismo oscurecía la comprensión de una vida cultural profundamente espiritual y compleja. El arte, muy apreciado ahora, se despreciaba por infantil. De hecho, en la actualidad, el arte es suficientemente valorado por los compradores europeos como para que se falsifique. Cuando el saber antihegemónico comenzó a reemplazar al saber de escaparate dominante de la infancia de mi generación, se produjo una violenta reacción. Los historiadores conservadores, como Geoffrey Blainey, condenaron lo que despreciaban como "historia de brazalete negro". Encontraron el apoyo del primer ministro, John Howard, que se mantuvo firme en su negativa a hacer pública una disculpa nacional, restaurar los derechos a la tierra y reparar los daños causados. En su actuación, las ideas recibidas, una mezcla de folclore extravagante y de saber oficial (APPLE, 1998), están explícitas e implícitas. Y aquí están las semillas de la exclusión.

Antes de reflexionar sobre la economía política de la exclusión, consideremos una narración más. Esta es una historia sobre la discapacidad y la invalidez que proviene de las experiencias grabadas de Jean-Dominique BAUBY (1997).

Publicado por primera vez en Francia en 1997, *Le scaphandre et le papillon* (*La escafandra y la mariposa*[15]*) es un libro notable. Tras un "accidente cerebrovascular" (BAUBY, 1997, pág. 12), el viernes, 8 de diciembre de 1995, Jean-Dominique BAUBY, a la sazón redactor jefe de la revista

francesa *Elle*, quedó relegado a una situación que suele denominarse "síndrome de cautiverio". Esto significa que era incapaz de hablar y estaba completamente paralizado, salvo un movimiento residual en un párpado. Conseguía comunicarse guiñando el párpado izquierdo cuando otra persona señalaba las letras de un alfabeto dispuesto en orden de la frecuencia de uso de cada letra en francés:

E S A R I N T U L O M D P C F B V H G J Q Z Y X K W

Mediante esta forma de comunicación escribió su pequeño pero importante librito que registraba sus reflexiones sobre su vida transformada en la "habitación 119 del Hospital Naval de Berck-sur-Mer, en la costa francesa del Canal" (BAUBY, 1997, pág. 12).

"La calamidad —escribe Thomas MALLON (15 de junio de 1997), de la *New York Times Book Review*— convierte a BAUBY en un experto en la ironía y el misterio". Hay un capítulo, titulado: "Turistas", de unas dos páginas y media, que, para mí, es un encapsulamiento indeleble de los mundos de la discapacidad y la invalidez y de la distancia entre ellos.

Permítame comentar dos extractos de "Turistas". Pero, antes de nada, quizá sea conveniente ofrecer algunos antecedentes. El hospital había estado dedicado a la asistencia a las víctimas de una epidemia de tuberculosis y a su convalecencia, después de la II Guerra Mundial. Después, ha venido recibiendo a una clientela mixta que comprende a "... los ancianos, personas que han sufrido lesiones cerebrales que las dejan en estado comatoso, un conjunto de pacientes mórbidamente obesos cuyas importantes dimensiones esperan reducir los médicos" (BAUBY, 1997, pág. 39), y "un batallón de lisiados constituye el grueso de los pacientes hospitalizados". Este último grupo, el "batallón de lisiados", son los supervivientes de accidentes y lesiones. BAUBY los llama "turistas" porque pasarán por el hospital. La relación entre las personas que están en el hospital es reveladora. "Relación" quizá sea una exageración, porque solo designa el hecho de que los "turistas" y quienes son residentes permanentes comparten la sala de rehabilitación, en la que reciben terapia y hacen ejercicio.

MALLON está en lo cierto cuando califica la descripción de las observaciones de BAUBY como "misteriosas". Este misterio nace del vínculo entre las estampas de BAUBY y los hilos de nuestras propias experiencias y mundos. Observemos su descripción de quienes padecen lesiones cerebrales:

> En una sección hay una veintena de pacientes comatosos, pobres diablos a las puertas de la muerte, sumidos en una noche sin fin. Nunca dejan sus habitaciones. *Sin embargo, todo el mundo sabe que están allí, y pesan extrañamente en nuestra conciencia colectiva, casi como una conciencia de culpa.*
>
> (BAUBY, 1977, pág. 39; la cursiva es mía.)

El malestar entre las categorías de residentes, a quienes, en una etapa, llama "moradores" (pág.39), se amplifica cuando el capítulo llega a su clímax.

> Para completar el cuadro, hay que encontrar un nicho para nosotros, pájaros de alas rotas, cotorras sin voz, cuervos de muerte, que hemos hecho nuestro nido en un pasillo sin salida del departamento de neurología. Evidentemente, estropeamos la vista. Soy demasiado consciente de la ligera incomodidad que causamos cuando, rígidos y mudos, nos encontramos con un grupo de pacientes más afortunados.
>
> El mejor lugar para observar este fenómeno es la sala de rehabilitación, en la que se congregan todos los pacientes que se someten a fisioterapia. Estridente y ruidosa, un guirigay de tablillas, miembros artificiales y arneses de diversa complejidad, es una auténtica Corte de los Milagros. Aquí vemos a un joven con un pendiente, que sufrió múltiples fracturas en un accidente de ciclomotor; una abuela en camisón, que está aprendiendo a andar después de caerse de una escalera, y un hombre sin techo al que le amputó un pie un tren del metro. Alineados como una ristra de cebollas, esta multitud de humanos mueve brazos y piernas bajo una mínima supervisión, mientras yo me encuentro amarrado a un tablero inclinado que elevan lentamente hasta una posición vertical. Cada mañana, paso media hora suspendido de este modo, atento, en una posición que debe evocar la aparición de la estatua del Commendatore en el último acto del *Don Giovanni* de MOZART. Abajo, la gente ríe, cuenta chistes, grita. Me gustaría participar de toda esta hilaridad, pero, en cuanto dirijo mi único ojo hacia ellos, el joven, la abuela y el

hombre sin techo se dan la vuelta, sintiendo la repentina necesidad de estudiar el detector de humos del techo. Los "turistas" deben de estar muy preocupados por el fuego.

(BAUBY, 1977, págs. 40-41.)

2. Saber profesional y un idioma de control

Cuando murió Maggie X, la residencia (de ancianos) decidió que sus ahorros de 450 libras esterlinas eran insuficientes para pagar el funeral y pidió al ayuntamiento que lo abonara. Este se negó y el propietario de la residencia apeló al defensor del pueblo local. En sus comentarios a este último, el director ejecutivo municipal escribió que "sin querer parecer insensible, podríamos decir que, desde un punto de vista comercial, los residentes de una residencia de ancianos son la materia prima que produce sus ingresos. Por tanto, desde un punto de vista puramente comercial, los residentes fallecidos pueden considerarse como los desperdicios producidos por su negocio". Dado que —continuaba— el cuerpo del residente era un "desperdicio controlado que probablemente causara contaminación del medio ambiente o daños a la salud humana", la residencia tenía, de acuerdo con la definición de "desperdicio controlado" que hace la Environmental Protection Act, "la obligación específica" de deshacerse de los restos. La eliminación, según las definiciones del Act, era un "coste de explotación".

(DOIG y WILSON, 1999, pág. 26.)

Sin duda, habrá herido su sensibilidad el modo en que el director ejecutivo municipal, "sin querer parecer insensible", redujo a Maggie X a desperdicios industriales con el fin de recuperar el coste por la información financiera. Desprovista de su dignidad, se le aplica un nuevo cálculo a Maggie y, en realidad, a todos los residentes de edad avanzada, con el fin de trasladarla de una hoja del balance a otra. Maggie ha sido transformada de "residente" a una "unidad de coste", de ciudadana a desperdicio. La recuperación de costes es un miserable epitafio. Para muchos, esto podría interpretarse como una aplicación inapropiada de los discursos burocrático, legal y mercantil para afirmar unos intereses creados. La reconciliación de un discurso de compromiso comunitario con un discurso tecnocrático de mercado pone a prueba los límites del retorcimiento. El establecimiento de "alternativas imposibles"[94] es una táctica política que, en su recitación reiterada, trata de establecer la autenticidad. En una época alimentada e impulsada por el individualismo competitivo, apelar a lo comunitario puede parecer que extiende la credibilidad. La cooperación es una medida de responsabilidad cívica. "Equidad e iniciativa", "iniciativa y justicia" ya no son valores discordantes[95].

Hable con universitarios iraquíes que vivan en el exilio y podrán decirle que las personas se convierten con demasiada facilidad en números: estadísticas de daños colaterales. El lenguaje higieniza y nos protege del reconocimiento de la enormidad de los acontecimientos y de nuestra complicidad. En este clima de destreza lingüística, la fusión de las necesidades educativas especiales con la educación inclusiva en la educación sigue sin señalarse. Los maestros y los padres se han acostumbrado al lenguaje del DSM IV. Sustituimos los nombres de los niños por expresiones como "espectro del trastorno

autista", TDAH ("trastorno por déficit de atención con hiperactividad"), "trastornos del habla" y "trastornos emocionales y de conducta (TEC)". De ese modo, es más fácil separar a los designados de su humanidad. Se convierten en objetos de referencia. Está también el desarrollo de una relación más contigua entre el niño y el experto profesional. El maestro puede mantenerse al margen mientras se busca una solución burocrática a lo que se extiende más allá de su pericia. A medida que se encuadre a más niños en estas categorías, más implícitamente desafiamos la naturaleza de las escuelas y el origen del maestro. En el capítulo siguiente, examinaré la política del saber y el lenguaje profesionales como telón de fondo para un examen de la política educativa inclusiva.

[1]* Trad. cast.: *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta, 2000. *(N. del T.)*

[2]* Se conoce como *bracket creep* el fenómeno consistente en un aumento progresivo del tramo impositivo correspondiente al aumento del nivel salarial en compensación por el incremento de la inflación. El nombre del fenómeno se traduce al castellano como "progresión escalonada". En el contexto del libro, se trata del incremento progresivo de las categorías de personas que se incluyen entre las consideradas con necesidades educativas especiales. *(N. del T.)*

[3]* Revista internacional sobre derechos humanos, discriminación, definiciones, políticas y prácticas, fundada por Len Barton. La obra *Superar las barreras de la discapacidad,* Madrid, Morata, 2008, reúne una selección de 18 años de esta publicación. *(N. del T.)*

[4]* La *Low Incidence Unit* era un organismo estatal cuya misión consistía en facilitar servicios especializados de apoyo a las escuelas, a petición de las mismas, en todas las áreas de discapacidad y en las de las dificultades de aprendizaje, con actividades de formación permanente del profesorado, sesiones de información para padres y estudiantes y ayuda para el desarrollo de adaptaciones curriculares de acuerdo con las necesidades de los alumnos. *(N. del T.)*

[5]* La expresión de GIDDENS, *runaway world*, suele traducirse como "mundo desbocado". No obstante, parece más adecuado traducirlo como "mundo desmedido", sin término: sin fronteras. *(N. del T.)*

[6]* El texto inglés es: *Schumpeterian Workfare or Competition State*. No es fácil traducir el término *workfare*. Se trata de una situación en la que las prestaciones de los programas de "bienestar" (*welfare*) contemplan una contraprestación en forma de trabajo de servicio público, a diferencia de los programas tradicionales de "bienestar social". La idea se debe al economista austrohúngaroestadounidense Joseph Alois SCHUMPETER. *(N. del T.)*

[7]* Este neologismo, traducción literal del término inglés *self-narrative*, denota los relatos, las descripciones o narraciones que las personas construyen para dar sentido a los acontecimientos de su vida. *(N. del T.)*

[8]* La administración educativa de Nueva Gales del Sur facilita la traducción de la documentación informativa oficial a diversos idiomas. *Opportunity class*, que es la expresión que aparece en el texto original, se traduce como "clase de oportunidad", expresión que conservamos en la traducción del libro. En la época a la que se refiere el autor, se aplicaba a niños y niñas con discapacidades de distintos tipos. En la actualidad, según la documentación oficial consultada, las *clases de oportunidad* "son clases ofrecidas en algunas escuelas primarias gubernamentales en los *Years* (sic) 5 y 6 que se preocupan de los alumnos de alto rendimiento y talento académico ofreciendo un ambiente educacionalmente enriquecido". *(N. del T.)*

[9]* El término inglés es *Commonwealth*, que forma parte de la denominación oficial de Australia: *Commonwealth of Australia*. Se traduce a veces como "mancomunidad", traducción correcta desde el punto de vista léxico, pero, en este caso, se trata de una "confederación" de Estados, traducción léxicamente correcta y ajustada al significado. *(N. del T.)*

[10]* "Consejo asesor australiano sobre la discapacidad". *(N. del T.)*

[11]* "Proyecto de Ley sobre la Discriminación de la Discapacidad". *(N. del T.)*

[12]* El 3 de abril de 2012, a las 20:04, el número de citas en Google académico asciende a 31.200. *(N. del T.)*

[13]* "Tierra de nadie". *(N. del T.)*

[14]* "¿Por qué no nos lo contaron?" *(N. del T.)*

[15]* Trad. cast.: Barcelona: Bronce, 2009. *(N. del T.)*

1 SACHS, J. (2005) *The end of poverty: How we can make it happen in our lifetime*. Harmondsworth: Penguin. (Trad. cast.: *El fin de la pobreza. Cómo conseguirlo en nuestro tiempo.* Barcelona. Debate, 2006.)

2 RIZVI, F. y LINGARD, B. (2009): *Globalizing education policy*. Londres: Routledge. (Trad. cast.: *La globalización de las políticas educativas.* Madrid. Morata, 2012.)

3 TAYLOR, C. (2004): *Modern social imaginaries.* Durham: Duke University Press. (Trad. cast.: *Imaginarios sociales modernos.* Barcelona. Paidós, 2006.)

4 KNIGHT, T. (1985): "An apprenticeship in democracy". *The Australian Teacher*, 11(1), págs. 5-7; PEARL, A. y KNIGHT, T. (1998): *The democratic classroom: Theory to inform practice.* Cresskill: Hampton Press.

5 "En primer lugar, están las condiciones para una democracia eficaz. No voy a inferirlas a partir de unos principios de orden superior, sino simplemente a mencionarlas. La primera condición es que los sujetos deben sentir que tienen unos intereses en la sociedad." BERNSTEIN, B. (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis (Trad. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998, pág. 24.

6 TOURAINE, A. (2000): *Can we live together? Equality and difference.* Cambridge, Polity Press, pág. 195. (Trad. cast.: *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes.* Madrid. PPC, 1997.)

7 SEN, A. (1999): *Development as freedom.* Nueva York: Knopf, pág. 3. (Trad. cast.: *Desarrollo y libertad.* Barcelona. Planeta, 2000.)

8 CIGMAN, R. (ed.) (2007): *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. Londres: Routledge; FARRELL, M. (2006): *Celebrating the special school.* Londres: Routledge.

9 www.edgazette.govt.nz/Articles/Article.aspx?ArticleId=7901 (From Values to Action. Entrevista con el profesor Tony BOOTH. *New Zealand Education Gazette*, New Zealand Ministry of Education. Acceso comprobado el 25 de marzo de 2012).

10 FARRELL (2006): *op. cit.*

11 ZIZEK, S. (2008): *In defense of lost causes.* Londres: Verso.

12 *Ibid.,* pág. 7.

13 FARRELL (2006): *op. cit.,* págs. 1-2.

14 GRAHAM, L. J. y SWELLER, N. (en prensa): "The inclusion lottery: Who's in and who's out? Tracking inclusion and exclusion in New South Wales government schools". *International Journal of Inclusive Education*.

15 AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR (4th Edition)*. Washington, DC, American Psychiatric Association (Trad. cast.: *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales - IV - Texto revisado*. Barcelona: Elsevier-Masson, 2001).

16 KUTCHINS, H. y KIRK, S. A. (1997): *Making us crazy. DSM: The psychiatric bible and the creation of mental disorders*. Nueva York: Free Press.

17 DANIELS, H. (2006): "The dangers of corruption in special needs education". *British Journal of Special Education*, 33(1), págs. 4-10.

18 FARRELL (2006): *op. cit.,* págs. 16 y 17.

19 La baronesa Mary WARNOCK es muy conocida por haber presidido el *Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people* ("Comisión de investigación sobre la educación de los niños y jóvenes minusválidos") y publicado su informe: *Special Educational Needs* ("Necesidades educativas especiales") en 1978. El informe tuvo una influencia profunda y positiva en la educación en Inglaterra y Gales y apoyaba unos niveles mayores de integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias de las escuelas de barrio. En 2005, en un librito redactado para The Philosophy Society of Great Britain (número 11 de la colección Impact), titulado: *Special Educational needs: A new look*, la baronesa WARNOCK manifestaba que la educación inclusiva era "la herencia más desastrosa del informe de 1978" (pág. 22).

20 KAUFFMAN, J. M. y HALLAHAN, D. P. (2005): *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a*

current special education bandwagon. (2.ª ed.). Austin: Pro-Ed.

21 KAUFFMAN, J. y SASSO, G. (2006): "Toward ending cultural and cognitive relativism in special education". *Exceptionality*, 14(2), págs. 65-90.

22 KAVALE, K. y MOSTERT, M. (2004): *The positive side of special education. Minimizing its fads, fancies and follies*. Lanham: Scarecrow Education.

23 MOSTERT, M. P., KAVALE, K. A. y KAUFFMAN, J. M. (2008): *Challenging the refusal of reasoning in special education.* Denver: Love Publishing.

24 ARMSTRONG, D. (2003): *Experiences of special education: Re-evaluating policy and practice through life stories*. Londres: Routledge Falmer.

25 ZIZEK (2008): *op. cit.,* pág. 7.

26 BARTON, L. (2003): "Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion". Conferencia magistral. Londres: Institute of Education, University of London.

27 OLIVER, M. (1992): "Changing the social relations of research production?" *Disability Handicap and Society*, 7(2), 101-114.

28 BALLARD, K. (2003): Including ourselves: Teaching, trust, identity and community. En J. ALLAN (ed.): *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, págs. 11-32, y BALLARD, K. y MCDONALD, T. (1999): "Disability, inclusion and exclusion: Some insider accounts and interpretations". En K. BALLARD (ed.): *Inclusive education. International voices on disability and justice.* Londres: Falmer Press, págs. 97-115.

29 BARTON, L. (2005): *Special educational needs: An alternative look. A response to Warnock, M. 2005: Special educational needs - a new look*. Puede consultarse en línea: www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf (acceso comprobado el 25 de marzo de 2012).

30 ARMSTRONG, F. y BARTON, L. (1999): *Disability, human rights and education: Cross-cultural perspectives.* Buckingham: Open University Press.

31 Alusión a la ansiedad del protagonista ante la posibilidad de pasar de lo superficial a una interrogación social más significativa en "The Love Song of J. Alfred Prufrock". T. S. ELIOT (1917) *Prufrock and Other Observations*. Londres: Faber and Faber.

32 BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1977) *Reproduction in education, society and culture.* Londres: Sage Publications (traducción al inglés de: *La reproduction.Éléments pour une théorie su système d'enseignement*. París: Éditions du Minuit, 1970. (Trad. cast.: *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular, 2001.)

33 UDITSKY, B. (1993): "From integration to inclusion: The canadian experience". En R. SLEE (ed.): *Is there a desk with my name on it?* Londres: Falmer Press; RICE, M. (1993): "Integration: Another form of specialism". En R. SLEE (ed.): *Is there a desk with my name on it?* Londres: Falmer Press. MARKS, G. (1993): Contetsts in decision-making at the school level. En R. SLEE (ed.): *Is there a desk with my name on it?* Londres: Falmer Press; ROGERS, C. (2007): *Parenting and inclusive education: Discovering difference, experiencing difficulty.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

34 BAUMAN, Z. (2004): *Wasted lives: Modernity and its outcasts.* Oxford, Polity. (Trad. cast.: *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias.* Barcelona. Paidós, 2005.)

35 BALL, S. J. (1994): *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press; GEWIRTZ, S., BALL, S. J. y BOWE, R. (1995): *Markets, choice, and equity in education.* Buckingham: Open University Press.

36 SLEE, R. (1998): "High reliability organisations and liability students - the politics of recognition". En R. SLEE, G. WEINER y S. TOMLINSON (eds.): *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer Press, págs. 101-114. (Trad. cast.: *Eficacia ¿para quién?: crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar.* Madrid. Akal, 2001.)

37 Los "planes de educación individual" (PEI) que, en algunas jurisdicciones son obligatorios para demostrar el cumplimiento de la legislación antidiscriminatoria, son planes diseñados por los docentes, en colaboración con los profesionales relevantes y los padres, para establecer los objetivos educativos y las estrategias de enseñanza

para el niño. El PEI puede contener también una descripción de los recursos necesarios y de los roles que hayan de desempeñar los distintos adultos que trabajen con el niño. Algunos consideran que el PEI es la garantía de una educación inclusiva; otros lo consideran como un instrumento de la separación del niño: un instrumento de vigilancia, control y exclusión.

38 KEARNEY, A. (2008): *Barriers to school inclusion: An investigation into the exclusion of disabled students from and within New Zealand schools*. Palmerston North: Massey University.

39 FLORIAN, L. y MCLAUGHLIN, M. J. (2008): *Disability classification in education: Issues and perspectives.* Thousand Oaks: Corwin Press; ROGERS (2007): *op. cit.;* GALLOWAY, D., ARMSTRONG, D. y TOMLINSON, S. (1994): *The assessment of special educational needs: Whose problem?* Harlow: Longman; SLEE, R. (1996): "Clauses of conditionality". En L. BARTON (ed.): *Disability and society: Emerging issues and insights.* Londres: Longman. (Trad. cast.: *Discapacidad y sociedad.* Madrid. Fundación Paideia-Morata, 1998.)

40 BALSHAW, M. H. y FARRELL, P. (2002): *Teaching assistants: Practical strategies for effective classroom support*. Londres: David Fulton. GIANGRECO, M. (2003): "Working with paraprofessionals". *Educational Leadership*, 61(2): págs. 50-53. BOURKE, P. E. (2009): "Professional development and teaching assistants in inclusive education contexts: Where to from here?" *International Journal of Inclusive Education,* 13(8): págs. 817-827.

41 BIKLEN, D. (1985): *Achieving the complete school.* Nueva York: Teachers College Press.

42 MCDONALD, K. (2006): *Global movements: Action and culture.* Oxford: Blackwell, pág. VIII.

43 *Ibid.,* pág. 13.

44 RIZVI y LINGARD (2009): *op. cit.,* págs. 22 y 23.

45 *Ibid.,* págs. 4-6.

46 FRIEDMAN, T. L. (2000): *The Lexus and the olive tree.* Nueva York: Anchor Books.

47 GIDDENS, A. (1999): *Runaway world: How globalisation is reshaping our lives*. Londres: Profile. (Trad. cast.: *Un mundo desbocado, cómo está modificando la globalización nuestras vidas*. Madrid: Taurus, 2002.)

48 MCDONALD (2006): *op. cit.,* pág. 9.

49 CASTELLS, M. (2000): *The rise of the network society* (2.ª ed.). Oxford: Blackwell. (Trad. cast.: *La sociedad red*. Madrid: Alianza, 2005.)

50 APPADURAI, A. (1996): *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press. (Trad. cast.: *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización.* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica, 2001.)

51 *Ibid.,* pág. 17.

52 LAW, J. y URRY, J. (2004): "Enacting the social". *Economy and Society*, 33(3), págs. 390-410.

53 KENWAY, J. y BULLEN, E. (2001): *Consuming children: Educational-entertainment advertising*. Buckingham: Open University Press.

54 MCLEOD, J. y YATES, L. (2006): *Making modern lives: Subjectivity, schooling, and social change.* Albany: State University of New York Press; MCLEOD, J. y ALLARD, A. (2007): *Learning from the margins: Young women, social exclusion and education.* Londres: Routledge; THOMSON, P. (2002): *Schooling the rustbelt kids: Making the difference in changing times.* Stoke-on-Trent: Trentham Books.

55 SENNETT, R. (2006): *The culture of the new capitalism.* Londres: Yale University Press (Trad. cast.: *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2008).

56 *Ibid.,* pág. 1.

57 JESSOP, B. (2002): *The future of the capitalist state.* Oxford, Polity.

58 SENNETT (2006): *op. cit.,* pág. 2.

59 IGNATIEFF, M. (1986): *The needs of strangers.* Nueva York: Penguin Books, pág. 16.

60 *Ibid.,* pág. 18.

61 GIDDENS, A. (2000): *The third way and its critics*. Cambridge, Polity Press. (Trad. cast.: *La tercera vía y sus críticos*. Madrid: Taurus, 2000.)

62 SENNETT (1991): *op. cit.,* pág. 126.

63 SENNETT (2006): *op. cit.,* pág. 3.

64 McDonald (2006): *op. cit.,* pág. 86.

65 Sennett (2006): *op. cit.,* pág. 181.

66 *Ibid.,* págs. 86-99.

67 Bauman (2004): *op. cit.,* pág. 39.

68 *Ibid.,* pág. 40.

69 *Ibid.,* pág. 40.

70 Bauman, Z. (1997): *Postmodernity and its discontents.* Cambridge, Polity, pág. 22. (Trad. cast.: *La posmodernidad y sus descontentos.* Madrid. Akal, 2001).

71 *Ibid.,* pág. 81.

72 Levitin, D. J. (2008): *The world in six songs: How the musical brain created human nature*. Nueva York: Dutton, pág. 2.

73 Allan, J. (2005): "Disability arts and the performance of ideology". En: S. L. Gabel (ed.): *Disability studies in education. Readings in theory and method.* Nueva York: Peter Lang, págs. 37-51; Allan, J. (2004): "The aesthetics of disability as a productive ideology". En: L. Ware (ed.): *Ideology and the politics of (in)exclusion.* Nueva York: Peter Lang, págs. 32-45; Titchkosky, T. (2003): *Disability, self, and society*. Toronto: University of Toronto Press; Johnston, K. (2009): "New strategies for representing mental illness on Canadian stages". *International Journal of Inclusive Education*, 13(7), págs. 755-766.

74 Oliver, M. (2009): *Understanding disability: From theory to practice* (2.ª ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan; Roman, L. G. (2009): "Go figure! Public pedagogies, invisible impairments and the performative paradoxes of visibility as veracity". *International Journal of Inclusive Education*, 13(7), págs. 677-698.

75 Hevey, D. (1992): *The creatures time forgot: Photography and disability imagery*. Nueva York: Routledge; Bogdan, R. (1988): *Freak show: Presenting human oddities for amusement and profit.* Chicago: University of Chicago Press.

76 Barnartt, S. N. y Kabzems, V. (1992): "Zimbabwean teachers' attitudes towards the integration of pupils with disabilities into regular classrooms". *International Journal of Disability, Development and Education*, 39(2), págs. 135-146; Berryman, J. D. (1988): "Attitudes toward mainstreaming: Factorial validity for a lay population". *Educational and Psychological Measurement*, 48: págs. 231-236; Hudson, A. y Clunies-Ross, G. (1984): "A study of the integration of children with intellectual handicaps into regular schools". *Australian and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 10: págs. 165-177.

77 Center, Y. y Ward, J. (1987): "Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into the regular classroom". *The Exceptional Child*, 34(1), págs. 41-56.

78 Center, Y., Ward, J., Parmenter, T. y Nash, R. (1985): "Principals' attitudes to the integration of disabled children into regular classes". *The Exceptional Child*, 32: págs. 149-161.

79 Center, Y. y Ward, J. (1989): "Attitudes of school psychologists towards the integration (mainstreaming) of children with disabilities". *International Journal of Disability, Development and Education*, 36: págs. 117-132.

80 Bochner, S. y Pieterse, M. (1989): "Preschool directors' attitudes towards the integration of children with disabilities into regular preschools in New South Wales". *International Journal of Disability, Development and Education*, 36: págs. 133-150.

81 Underwood, K. (2008): *The construction of disability in our schools. Teacher and parent perspectives on the experience of labelled students*. Rotterdam: Sense Publishers.

82 *Ibid.*

83 Jordan, A. (2007): *Introduction to inclusive education.* Mississauga: J. Wiley and Sons Canada.

84 Flyvbjerg, B. (2001): *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.

85 Oliver, M. (2009): *Understanding disability: From theory to practice.* 2ª Edición. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

86 Gould, S. J. (1981): *The mismeasure of man.* Harmondsworth, Penguin Books. (Trad. cast.: *La falsa medida del hombre.* Barcelona. Crítica, 1998, edic. rev. y ampliada.)

87 Lewis, J. (1989): "Removing the grit: The development of special education in Victoria 1887-1947". Tesis

doctoral no publicada depositada en la School of Education de La Trobe University, Melbourne, 1989.

88 DUSTER, T. (2003): *Backdoor to eugenics* (2.ª ed.). Nueva York: Routledge; STIKER, H.-J. (1999): *A history of disability*. Ann Arbor: University of Michigan Press; ROSE, N. (2007): *The politics of life itself: Biomedicine, power and subjectivity in the twenty-first century.* Princeton: Princeton University Press.

89 HERRNSTEIN, R. J. y MURRAY, C. A. (1994): *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. Nueva York: Free Press.

90 www.guardian.co.uk/lifeandstyle/2009/jan/12/autism-screening-health (acceso comprobado el 25 de marzo de 2012).

91 ROSE, H. (2001): "Gendered genetics in Iceland". *New Genetics and Society*, 20: págs. 119-138.

92 HENRY, J. (1971): *Essays on education.* Harmondsworth, Penguin.

93 WARD, R. (1958): *The Australian Legend.* Melbourne: Oxford University Press.

94 FAIRCLOUGH, N. (2000): *New labour, new language?* Londres: Routledge, pág. 10.

95 BALL (2007): *op. cit.,* pág. 34.

CAPÍTULO 4

Construcción de una teoría de la educación inclusiva

> No puedo decir con certeza cuáles son mis motivos más fuertes, pero sé cuáles merece la pena seguir. Y, al volver la vista atrás en mi obra, veo que, invariablemente, cuando me ha faltado una finalidad política es cuando he escrito unos libros anodinos y me he traicionado con pasajes grandilocuentes, oraciones sin sentido, adjetivos decorativos y, en general, tonterías.
>
> George ORWELL (1946): *Why I Write*. Londres: Gangrel.

Al escribir sobre los fundamentos y los futuros de la educación inclusiva, pueden adoptarse diversos principios. Habrá observado que no he optado por un compendio intelectual de la educación inclusiva. Si lo hubiese hecho así, este capítulo hubiese aparecido antes en el libro e incluiría otra extensa bibliografía anotada[1]. Su finalidad hubiera sido representar el desarrollo de este campo de estudio y de actividad desde un punto que podríamos llamar su inicio hasta el momento en el que digo, agotado quizá, que ya no me volveré a ocupar de él. La tarea me estimularía para ejercitar una mayor disciplina forense y bibliográfica de la que encontrará en lo que sigue a continuación.

En cambio, este capítulo examina la política laberíntica seguida en la educación inclusiva cuando trata de hacer frente y emitir su dictamen acerca de la exclusión educativa. Prestaré especial atención a ese campo al que se alude adecuadamente como el de las "necesidades educativas especiales". Demostraré los múltiples niveles de tensión política y las presiones, a menudo contradictorias, a las que se enfrenta el intento de desarrollar una teoría de la escolarización inclusiva.

Al contemplar al principio la opción de tratar de elaborar un catálogo de la educación inclusiva, surgió una serie de problemas que me disuadieron de emprender la tarea. *Primero* está el reto hegeliano[2]. ¿Cómo determinamos nuestro punto de partida en el campo en cuestión? Y, si aseguramos ese punto de partida, ¿dónde concluye un elemento del razonamiento y empieza otro?[3] Para la educación inclusiva no hay tanto un punto de partida como conjuntos de influencias que han contribuido diferencialmente al inicio y al crecimiento del campo. A continuación presento una lista de ellos "sin ningún orden particular":

- la educación especial tradicional y sus antecedentes en medicina y psicología;
- la teoría crítica y la nueva sociología de la educación y, en particular, la

aplicación de este campo que hacen BARTON y TOMLINSON para facilitar una crítica pionera de las teorías y prácticas de la educación especial;
- los estudios de la discapacidad y los estudios de la discapacidad en la educación;
- el postestructuralismo, los estudios culturales y la teoría feminista;
- los estudios poscoloniales, los estudios del desarrollo y la teoría crítica de la raza;
- la teoría política;
- la sociología política;
- la investigación sobre el currículum, la pedagogía y la evaluación (incluyendo la pedagogía crítica);
- la formación del profesorado;
- la geografía social;
- los estudios sobre las metodologías de investigación.

En *segundo* lugar, entramos en el campo de estudio en sí mismo, en el que trabajan los investigadores bajo la bandera de la educación inclusiva. Este trabajo es muy amplio, padece un *exceso de significado*[4] y hay que desenmarañarlo. Si se echa una mirada al índice de los volúmenes anteriores de una revista como *International Journal of Inclusive Education* o a los índices de los muchos libros de texto, manuales o colecciones de libros sobre la educación inclusiva, descubrimos pronto el alcance de este campo de investigación educativa y las tensiones presentes en él. Para darle una idea de lo que digo, permítame resumir algunos de los grupos de trabajos sobre la educación inclusiva:

- Primero, está lo que he llamado educación "tradicional" y, supongo, "neoespecial". Aludo aquí al trabajo que representa el reposicionamiento de la educación especial para alinearse con las formas condicionales de la educación inclusiva que promueven las administraciones educativas de todo el mundo[5]. Ellen BRATLINGER describe de qué modo los investigadores tradicionales de la educación especial han injertado la educación inclusiva en los títulos e insertado un capítulo sobre la inclusión en los libros de texto prescritos para sus asignaturas de educación especial[6]. Estos textos y asignaturas mantienen un enfoque categorial de lo que se llama, sin que reconozcan en absoluto la paradoja: "educación especial e inclusiva". El objeto de este trabajo es hacer que los estudiantes entiendan las necesidades especiales de los niños familiarizándose con los diagnósticos y etiologías de los defectos, trastornos, enfermedades y síndromes.
- Segundo, está la colección de trabajos, en rápido crecimiento, que presentan una crítica de la educación especial o su versión "troyana"[1]*: la educación

especial e inclusiva. Este campo reúne un conjunto de subgrupos. Estos pueden converger hacia los estudios de la discapacidad en la educación, pero surgen distinciones según los paradigmas divergentes (por ejemplo, el análisis estructural basado en el modelo social de la discapacidad; los análisis feministas y postmodernos/postestructurales).

- Tercero, podemos observar discusiones sobre la educación inclusiva según intereses específicos. Me refiero aquí a los escritos que reflejan trabajos dedicados a analizar la exclusión y la inclusión según diferentes grupos de identidad: raza; género, sexualidad; clase social; niños nómadas y refugiados; aislamiento geográfico, etcétera, en una lista que se desarrolla de acuerdo con los patrones de exclusión y opresión. Los intereses específicos pueden hacerse visibles también en torno a áreas específicas de interés educativo, como la teoría del currículum, la enseñanza y el aprendizaje, la dirección y la administración educativas, la economía de la educación, la evaluación, la organización de la clase y de la escuela, los sectores educativos (educación infantil, primaria, secundaria, superior y profesional).

Esa gama de intereses, que se identifican todos como educación inclusiva, requiere elasticidad de definición más que precisión. El investigador educativo antirracista británico Barry TROYNA[7] ha discutido la aplicación excesiva del término "potenciación", que se utiliza hasta la saciedad en la pedagogía crítica basándose en los trabajos de W. B. GALLIE, Murray EDELMAN y Fazal RIZVI[8]. Según observa TROYNA, EDELMAN:

> ... revela que la forma proteica y la naturaleza discutida de estos conceptos los hacen susceptibles de —quizá "vulnerables a" fuese una expresión mejor— interpretaciones y usos diversos, a veces contradictorios[9].

RIZVI señala que, "sin un significado generalmente aceptado con el que identificar su relevancia", el racismo es un concepto esencialmente discutido[10]. Dadas las voces divergentes y contradictorias que, con el tiempo, se han asociado al concepto o lema de la educación inclusiva, podemos sugerir razonablemente que se trata también de un concepto esencialmente discutido. A nadie le puede sorprender que hayan surgido "... interminables disputas acerca de sus usos adecuados"[11], distrayéndonos de la tarea de derribar los obstáculos para el aprendizaje.

Un medio para considerar las discusiones en la educación inclusiva puede hallarse en la obra de Edward SAID. En la colección de ensayos: *Reflections on exile*, presenta su análisis de las teorías ambulantes para explicar la degradación de las teorías políticas[12]. Utilizando la teoría de la reificación de Georg LUKACS, SAID ilustra la forma en que "... a veces, las teorías viajan a otras épocas y situaciones, en cuyo proceso pierden parte de su fuerza y rebeldía originales"[13]. En su sentido original, la teoría de la reificación presentaba una fuerte crítica de los instrumentos discursivos de la opresión. LUCAKS

había facilitado un conjunto de herramientas conceptuales para comprender conjuntos específicos de relaciones sociales como palanca para la acción política[14].

> ... la primera vez que se registra una experiencia humana y se ofrece después una formulación teórica, su fuerza proviene de estar directamente conectada con circunstancias históricas reales y orgánicamente provocadas por ellas. Las versiones posteriores de la teoría no pueden replicar su fuerza original; como la situación se ha calmado y ha cambiado, la teoría se degrada y se apaga, convertida en un sustituto académico, relativamente domesticado, de la cosa real, cuya finalidad en la obra que he analizado era el cambio político[15].

En la época en la que Lucien GOLDMANN en París y Raymond WILLIAMS en Cambridge habían recogido e interpretado la reificación, "las ideas de esta teoría se habían despojado de su fuerza insurreccional; (la teoría de la reificación) se había amansado y domesticado"[16]. "Obligada a adherirse a las cambiantes circunstancias políticas, la recién descubierta elasticidad subvirtió la intención original"[17]. A menudo, en su popularización, las teorías ambulantes se higienizan, generalizan y popularizan o se quedan atrapadas en la fabricación del dogma.

Tercero, surge un problema que encontramos hace poco Julie ALLAN y yo cuando estábamos seleccionando y representando trabajos de educación inclusiva para la investigación que se describe en *Doing inclusive education research*[18].

> Al establecer nuestra muestra, queríamos evitar hacer una taxonomía al uso del campo a causa de nuestra resistencia a las formas en que esas categorizaciones rígidas encasillan a las personas y su trabajo y de nuestra sensación de que, en todo caso, seríamos imprecisos... A nuestro pesar y a pesar de nuestras buenas intenciones, nuestra muestra de trece investigadores quedó situada en unos puntos que parecían dibujar un espectro de investigación sobre la educación inclusiva que iba desde lo que nosotros denominamos investigación educativa especial tradicional hasta la investigación crítica en un marco de referencia sociológico... Aunque, para nosotros, era necesario, al principio, identificar diferentes géneros o tradiciones en el campo, éramos conscientes de que se desvelarían las descripciones que impusimos en la investigación y las categorías que construimos, a través de la propia investigación[19].

Esto no es solo timidez, una renuencia a tomar las categorías erróneas, a ubicar erróneamente el trabajo de las personas o a ofender. Está en juego la tendencia reductora de categorizar el saber y a los investigadores. El lector otorga inmediatamente valor a las categorías, con independencia de la insistencia de los autores en la calidad benigna de su trabajo. Hay aquí una profunda ironía, pues esto se parece mucho a lo que les ocurre a los niños que entran en el ámbito de atención de la educación especial. Se seleccionan partes de su perfil para ajustarse a un diagnóstico que se traduce en una etiqueta oficial, el ajuste a la baja de las expectativas del maestro y el establecimiento de una trayectoria educativa y, en último término social rígida y restringida. Se ignoran todas las cualidades del niño y de su comunidad que hacen posibles otras opciones. El reto consiste en descubrir un método sólido para abordar críticamente el trabajo en este campo. En otras palabras, hay que reconocer la integridad de un ámbito de trabajo y no perder la potencia de crítica para hacer avanzar el campo.

Otros, incluyendo a SKIDMORE[20] y a THOMAS y LOXLEY[21], han representado

resúmenes y tabulaciones anteriores del campo que yo había presentado (véase la Tabla 4.1, pág.106).

Más de una década después de recopilar esta *guía del viajero* para comprender la discapacidad, tengo sentimientos encontrados, confío menos en la pulcritud que trataba de imponer. En pocas palabras, es un punto de partida para el debate, pero poco más. La superficialidad permite la representación errónea y, para presentar una versión actualizada, tendría que emprender una corrección y una reelaboración serias. Más en concreto, me gustaría revisar las descripciones de las categorías 4 y 5. Específicamente, querría renombrar la categoría 5 como "estudios de la discapacidad", de la que el "movimiento de la discapacidad" es una parte. El resultado puede dar lugar a una opinión que represente más adecuadamente las voces de los investigadores discapacitados y sus aliados. Aun así, no conseguiría representar la combinación de áreas y puede sugerir aspectos irreconciliables que pueden o no darse.

Cuarto y más importante, está la cuestión de la finalidad y la influencia. ¿Por qué molestarse en abordar esta tarea de la catalogación de estos trabajos que se acumulan en nuestro campo de la educación inclusiva? ¿Para qué sirve? La ordenación, agrupación y comentario del depósito de materiales textuales puede dar una sensación de progreso y regreso, de éxtasis y diversión en este campo de investigación. Señalaría, ciertamente, la necesidad de hacer más trabajos, diferentes, quizá, en el campo. Proseguirlos, como ejercicio clínico o desligado rendiría poco más de lo que ya podemos recuperar de los motores de búsqueda de la web[22]. Peor aún, sería una distracción de lo que muchos ven, en este campo de investigación, como la finalidad política de su trabajo. En último término, surge la cuestión: ¿cuál es nuestro (mi) interés en la educación inclusiva? ¿Para quién es esta investigación? Aquí es donde la política se enturbia. Lo que sigue no es tanto un intento de ordenar el desorden como un intento de identificar la naturaleza y los niveles de la política y de recoger las luchas y tensiones en los estudios.

Tabla 4.1. *Diferentes perspectivas sobre la discapacidad* (SLEE, 1998, págs. 128-129)

Perspectiva teórica	Breve descripción
1. Esencialista	La discapacidad se sitúa entre los impedimentos o deficiencias patológicos de los individuos. Esta perspectiva ha establecido su predominio sobre los supuestos que se daban por sentados de la teoría de la educación especial, que procede del diagnóstico del defecto individual como línea base para la intervención y el remedio. El objetivo consiste en minimizar la diferencia en el proyecto de normalización (NIRJE, 1970). Como señalan CLARK y cols. (1995), no hay sitio para problematizar esta perspectiva sugiriendo antecedentes interaccionistas en la epidemiología de la discapacidad. Se acepta la provisión educativa regular y la educación especial ayuda en la identificación y tratamiento de aquellas personas cuyas patologías las excluyen "naturalmente" de los derechos académicos y sociales regulares. Los proponentes del esencialismo se limitan a responder a los problemas prácticos que presentan las diferencias individuales de los niños.
2. Construccionista social	Presenta la discapacidad como un constructo opresivo y normativo desplegado contra unas minorías a las que se obliga a la marginación social. Esta perspectiva se muestra con claridad en la obra de GOFFMAN (1961 y 1963) e implícitamente perdura en la interpretación de la discapacidad, el trastorno y la minusvalía de la Organización Mundial de la Salud.

3. Materialista	Enunciada por Paul ABBERLEY (1987) que evita el impulso reduccionista para situar la discapacidad en la patología individual o en las actitudes sociales dominantes. Según los proponentes de este punto de vista, la discapacidad puede identificarse como una situación histórica y culturalmente específica, mediada por la organización del trabajo y los procesos de reproducción material (ABBERLEY, 1987; OLIVER, 1990). Después, se elaboran historias que explican la discapacidad como una tragedia personal o un problema médico que ha de controlarse en el sistema de salud con el fin de ubicar y mantener a las personas con discapacidad fuera del mercado de trabajo como consumidoras dependientes. En expresiones más puras de esta perspectiva, su destino se liga al impulso de la lucha de clases.
4. Postmoderna	Estas perspectivas siembran dudas sobre las limitaciones de la lucha de clases y las narraciones capitalistas de la producción como explicación de las experiencias complejas y fragmentarias de la discapacidad en una gama de identidades. Los análisis postmodernos hacían sitio a otras voces y expresiones al describir y analizar la discapacidad. En consecuencia, las explicaciones feministas (MORRIS, 1991 y 1992) insertan las manifestaciones de las experiencias y luchas particulares y diversas de las mujeres. CORBETT (1996), siguiendo a BRANSON y MILLER (1989), FULCHER (1989) y SHAKESPEARE (1994), deconstruye el lenguaje discapacitante para revelar la política de la identidad y la diferencia.
5. Movimiento de la discapacidad	Presta menos atención a la producción de una explicación teórica coherente de la discapacidad en su búsqueda ecléctica del cambio social y la incorporación de los derechos de la discapacidad en el programa político general.

Frente a la política

La publicación de *Educational subnormality: A study in decision making*, de Sally TOMLINSON, en 1981, seguida rápidamente de *A Sociology of special education*, en 1982, puede considerarse como un momento político importante tanto para la educación especial como para la regular. Influida por las críticas del CI de Steven ROSE y formada en la sociología de WEBER, MARX, BOURDIEU y C. Wright MILLS, Sally formaba parte de un pequeño grupo de investigadores del Reino Unido que aplicaba el análisis sociológico a la educación especial[23]. La educación especial segregada había quedado en gran medida fuera de los análisis críticos de lo que diera en llamarse "nueva sociología de la educación"[24]. Se encuentra un paralelo interesante en la frustración manifestada por los activistas discapacitados, incluida Jenny MORRIS, por la omisión de la discapacidad de las primeras investigadoras feministas[25].

TOMLINSON reflexiona en cómo consiguió realizar un trabajo que la llevó primero a sentarse en la Bodleian Library de Oxford para "... leer los ocho volúmenes del *Royal Commission's report on the care and control of the feeble-minded, 1904-1908*" y después a considerar el tratamiento diferencial de los niños, de origen asiático y afrocaribeño en las escuelas inglesas.

> En la década de 1960, cuando yo daba clase en una escuela primaria de Wolverhampton, muchos de los alumnos de mi clase eran de origen asiático o afrocaribeño y el sistema los consideraba ESN(M) [educacionalmente subnormal (moderado): con dificultades moderadas de aprendizaje] y con necesidad de educación reparadora o especial, aunque el inglés como segunda lengua también era un factor. Desde entonces, se me ocurrió que era gravemente injusto que unos niños que acababan de entrar en el sistema fuesen considerados como fracasados en ese sistema y relegados a lo que consideraba y sigo considerando como no educación[26].

Y continúa:

> Es asombroso el número de adultos negros que han tenido éxito en la vida adulta que han pasado por este proceso de selección eliminadora. En la ILEA (Inner London Education Authority)[2]*, en la década de 1970, era ocho veces más probable la derivación a escuelas especiales. Se convirtió en una cuestión política porque se los derivaba a escuelas para niños con dificultades emocionales y conductuales o a "unidades para derivación de alumnos"[3]*; [27].

Len BARTON recuerda haber trabajado con Sally TOMLINSON en esta época, cuando recopilaron las obras: *Special education: Policies, practices and social issues*[28] y *Special education and social interests*[29]:

> La consideración de la educación especial desde el punto de vista sociológico nos llevó a examinar las cuestiones del poder, la política y el control social. Nos preocupaba desarrollar un enfoque de la educación especial en el que el objeto fundamental de análisis fuesen los intereses sociales en vez de las diferencias y déficit individuales. Nuestras inquietudes críticas implicaban examinar la naturaleza y la función de elaboración e implementación de las políticas en los niveles nacional y de administración educativa local/escuela del sistema. Esto incluía un análisis de textos clave, como el informe Warnock y la Education Act de 1981 e iniciativas políticas específicas como la declaración[4]* e integración y el significado y la función del discurso de las necesidades educativas especiales[30].

Su crítica tenía en cuenta el modo en que las explicaciones psicológicas del fracaso escolar se reducían a explicaciones "en el interior del niño" y justificaban supuestos no comprobados en el CI. BARTON[31] declaró que la idea de las necesidades educativas especiales[32] de Mary WARNOCK era un eufemismo referido al fracaso de las escuelas a la hora de educar a todos los alumnos. Su declaración revela la incorporación del modelo social de la discapacidad a su análisis. Mike OLIVER dice que el desarrollo del modelo social de la discapacidad comenzó con la publicación de los *Fundamental principles of discapacity* por la Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS, 1976)[33].

> Esto modificó completamente la idea que tenía de la discapacidad, sosteniendo que la principal causa de la exclusión social de las personas discapacitadas no era la minusvalía, sino la forma de responder la sociedad a las personas con minusvalías[34].

En consonancia, la discapacidad no se considera como una característica patológica de una persona. En cambio, describe más precisamente nuestra reacción negativa colectiva a las diferencias humanas, nuestra incapacidad o falta de disposición para incluir a todos los miembros de una comunidad. Los modelos individualistas de la discapacidad, como los que encontramos en la educación especial tradicional, restringen la mirada analítica a la patología del niño y la etiología de la enfermedad, el síndrome o el trastorno para explicar al niño y su experiencia del mundo. Esta visión limitada, según el modelo social, prescinde de las complejas interacciones entre el orden social y la patología individual. De un modo intrínsecamente reduccionista, la discapacidad se considera como un problema personal, en vez de como una cuestión social que requiere una consideración y

una respuesta colectivas[35]. Se culpa o se compadece a las personas con minusvalías por sus trayectorias vitales[36]. Además, se establecen comparaciones opresivas entre la persona discapacitada y los héroes discapacitados populares[37]. Se convierten en objetivos objetivados para la intervención caritativa, médica y burocrática en un intento por normalizarlos[38].

Este reduccionismo se manifiesta, por lo menos, de dos maneras:

- La "discapacidad" se presenta, y se acepta de un modo demasiado generalizado, como una característica humana individual. En consecuencia, son reducidas las personas a cojeras, tics o elementos encuadrados en las plantillas psiquiátricas de trastornos conductuales. Esto no difiere de una escalofriante expresión que aparece en una película hecha con un grupo de mujeres de Irak que vi no hace mucho. Una mujer iraquí, que ahora vive en el exilio, hablaba de familiares y vecinos que habían perecido y sigue sufriendo el trauma del conflicto continuado y el veneno cancerígeno del uranio empobrecido que ha infectado el suelo sobre el que caminan y el polvo que respiran. "Las personas se han convertido en números", decía con lástima. El lenguaje se ha incorporado al esfuerzo de guerra. La matanza de civiles es un "daño colateral"; son víctimas de "fuego amigo". Las armas británicas y estadounidenses que utilizan uranio empobrecido no se consideran armas de destrucción masiva, aunque sabemos que la herencia letal perdurará durante generaciones. La discapacidad puede entenderse de un modo más preciso como el daño colateral de unas relaciones sociales desiguales en las que la minusvalía reduce el valor humano y marca a las personas para su sometimiento.
- Las personas con discapacidad se convierten en objetos de trabajo para los servicios humanos profesionales y, por supuesto, para los investigadores. Mientras los profesionales acumulan y se especializan en recoger subdivisiones de los discapacitados, se nos insiste en que "apartemos la mirada" mientras continúan haciendo el *"bien"* para los *anormales* (o, invocando la expresión de BAUMAN: la *población excedente*). Volveremos al comentario sobre la intervención profesional cuando consideremos la política y la práctica de la educación inclusiva en el Capítulo 5.

TOMLINSON también cuestionó el humanitarismo benevolente que seguía protegiendo la educación segregada del escrutinio crítico.

> Todo esto me concienció de que había grupos con intereses creados en la educación especial... que tienen sus propios intereses y se dedican a "hacer el bien", aunque sus acciones no hagan necesariamente el bien a grupos o a individuos. Cuando se señala esto, se suscita una gran hostilidad[39].

Estas críticas pioneras de la educación especial segregada y, por tanto, de la estructura de la escolarización en general, ordinaria y especial, son políticamente importantes y subrayan el proyecto político al que debe vincularse inseparablemente la educación inclusiva. Permítame explicar esto de un modo más claro. Desde este punto en adelante, se puso sobre la mesa un nuevo argumento que se ha ido haciendo cada vez más difícil de ignorar. La educación especial no era simplemente una empresa técnica y benevolente para enseñar y atender a los llamados niños discapacitados, imperfectos, trastornados o perturbados. La educación especial, como un subconjunto de la escolarización en general, es una parte vital de un proyecto político para ordenar y regular la población infantil. El mantenimiento de la educación ordinaria y de la especial supone decisiones acerca de la distribución de los fondos públicos. Las decisiones se toman basándose en gran parte en los juicios normativos sobre la capacidad y la discapacidad, sobre el tipo y el emplazamiento de la escuela. No nos engañemos, estos juicios y decisiones también otorgan oportunidades vitales. Además, no podemos estar seguros de la validez y el procedimiento de toma de decisiones[40]. Las determinaciones las toma el Estado, que hace caso omiso de los deseos de los individuos. Estas decisiones establecen trayectorias vitales que potencialmente limitan oportunidades; pueden separar a los niños de sus hermanos, compañeros del barrio y comunidades; influyen en la naturaleza y la calidad de la educación en la que participan; refuerzan las jerarquías que fracturan las comunidades y limitan el potencial humano; tienen profundas implicaciones económicas; pueden poner los intereses de las instituciones por encima de los intereses de las personas; comprometen nuestro ideal democrático.

Con el tiempo, la escolarización especial segregada y, más recientemente, la coubicada se han establecido o resurgido en sistemas educativos de todo el mundo, merced a la autoridad de los discursos médicos y burocráticos[41], como reflejo de un orden natural de diferencia humana: una precondición para la educación de los niños discapacitados especiales. Esto es un borrón en los orígenes políticos de la segregación. Es un acto de omisión histórica que proscribe los términos de referencia para la discusión de la educación de los niños y niñas con discapacidad. La provisión original de una educación segregada para los "débiles mentales", "retrasados", "tullidos", "ciegos", "sordos" y "mudos" puede considerarse al mismo tiempo como la arquitectura de la eugenesia y la audacia de los padres y los defensores que afirman el derecho a la educación de todos los niños.

Con demasiada frecuencia, la educación especial se considera como una cuestión de elección de los padres, prescindiendo del hecho de que la educación segregada todavía simboliza una elección más fundamental: la elección de establecer la escuela ordinaria o de barrio como un lugar para la educación de los niños no discapacitados. Cuando se anima a las escuelas a que operen de acuerdo con la lógica del mercado y cuando se ha limitado el currículum para medirlo mediante pruebas decisivas y la publicación de "tablas de clasificación" del rendimiento de los centros[42], hemos podido contemplar unos

efectos perversos. Las escuelas se han vuelto particularmente exigentes con respecto a los estudiantes que probablemente mejoren sus resultados ante inspecciones y exámenes. En este contexto, los alumnos con discapacidad se convierten en una amenaza y se aconseja a los padres que busquen entornos u opciones educativos más adecuados. Irónicamente, ahora asistimos a la constante redefinición del niño no discapacitado y a las paradojas que esto plantea para la segregación y la exclusión.

Una política confusa y que induce a la confusión

Es importante reconocer la compleja política que está detrás del establecimiento de la educación especial segregada. No pretendo, sin embargo, discutir los antagonismos pasados y profundos. La cuestión es entender de qué modo el conocimiento actual lleva consigo y está infundido por una política problemática con el fin de que seamos capaces de sostener el cambio. Las escuelas especiales y las ordinarias son artefactos históricos. Como Jano, presentan caras diferentes a distintas personas, vigilan, ordenan y gobiernan la población infantil. Su resiliencia no está singularmente ligada a una finalidad educativa. Los fines de esta bifurcación de la escolarización son sociales y administrativos[43].

Los retratos heroicos del establecimiento de la educación especial como una reivindicación radical o progresista del derecho a la provisión educativa para los niños con discapacidad que estaban excluidos de la escuela, encierran una legitimidad parcial. Estos niños estaban proscritos de la atención institucional. Se creía que eran ineducables y los relatos de las condiciones y tratamientos vergonzosos en estas instituciones penden como una conciencia culpable sobre todos nosotros[44]. Muchos niños y niñas con discapacidad estaban ocultos en sus casas por miedo a la vergüenza que la discapacidad llevaba a la familia. Por supuesto, en muchas culturas, incluida la mía, el miedo y la vergüenza desvanecían la obligación religiosa y social[45]. Esta es una historia que habla del establecimiento de las escuelas especiales como una esforzada lucha de padres, médicos y educadores para establecer el derecho a la educación de los niños con discapacidad. Era también la afirmación de la convicción de que los niños discapacitados podían aprender y ser enseñados. Implícitamente destacaba, aunque sin el debido reconocimiento, la pobreza del currículum y del repertorio pedagógico de la escuela de barrio. Esta historia es también una narración sobre el establecimiento de lo que, con el tiempo, iba a convertirse en una calibración más prodigiosa de la diferencia humana e, implícitamente, de una jerarquía del valor humano[46].

Los imperativos que impulsaron el establecimiento de la educación especial no eran del todo inocentes. Como demuestra de manera muy elegante Scot DANFORTH[47] en su descripción del trabajo de Samuel KIRK, esa historia está incompleta. Cuenta que, cuando era estudiante graduado de psicología en Chicago, Samuel KIRK se encontró con un chico de 10 años en la puerta de una institución de Oak Forest para niños delincuentes. Al descubrir que el chico no sabía leer, KIRK comenzó con él sus clases clandestinas, "... a

la luz de un pequeño pasillo, susurrando para que no los descubrieran las enfermeras".

> Allí, en los entornos menos favorables posibles, el joven que más tarde sería considerado como el padre del campo de las discapacidades del aprendizaje se encontró por primera vez con un niño que no sabía leer. El momento instructivo parecería el más puro en su sencillez, una... experiencia auténtica y sin destilar.
>
> Sentado en el suelo con un niño que intentaba aprender, comunicándose en un tono muy bajo para preservar el secreto, sin apoyos y sin imposiciones del currículum autorizado y los procedimientos instructivos del aula, el joven KIRK se enfrentaba al reto pedagógico en bruto[48].

No obstante, DANFORTH afirma que este cuadro no muestra el *complejo simbólico* del encuentro. Aunque había una carencia de "conocimiento útil que informara la enseñanza, él [KIRK] no estaba en absoluto desasistido conceptualmente en su primer encuentro pedagógico en la institución de Illinois para débiles mentales"[49]. En el mundo de Samuel KIRK, la debilidad mental era un complejo simbólico infundido por una combinación de ciencia autorizada y sentimiento popular. No hacen falta herramientas pesadas para una excavación arqueológica que desentierre la ciencia y el sentimiento de aquella época[50].

Los estudios de John LEWIS sobre la expansión de la educación especial y compensatoria segregada en el estado australiano de Victoria son ilustrativos[51]. Examinando el desarrollo de la llamada ciencia de la medida de la inteligencia humana, describe la transformación de la "conjetura del sillón en ciencia honorable"[52]. Stephen J. GOULD[53] nos dice que la invención de la craneometría y de la inteligencia mensurable está ligada a la política de la supremacía racial y demostró su eficacia a la hora de reforzar las aseveraciones acerca de la criminalidad latente de los débiles mentales. La antigua fascinación con respecto a la elaboración de índices craneales y las ilustraciones gráficas del demente y del débil mental como regla mnemotécnica diagnóstica para su detección por los médicos y el público en general se contempla en las obras de HELVETIUS, CONDORCET y en el *Traité médico-philosophique* de PINEL (1801), y en los *Physiognomische Fragmente* de LAVATER (1775-1778)[54]. Del mismo modo que Samuel KIRK estaba "completamente imbuido del esquema de ideas educativas y psicológicas entonces vigente acerca de la deficiencia mental"[55] en los EE.UU. en 1929, el desarrollo de la educación segregada para los niños discapacitados en Victoria fue impulsado por la alianza entre la eugenesia, la ciencia de la debilidad mental y la inteligencia mensurable y el "humanismo benevolente".

LEWIS examina un conjunto de influencias intelectuales sobre los siguientes personajes clave[56] en el desarrollo de la educación segregada en países como el Reino Unido y Australia: Francis GALTON, que creó un laboratorio sobre la inteligencia heredable en la International Health Exposition de 1884 en Londres[57]; Jean Marc Gaspard ITARD, que desarrolló la enseñanza para niños sordomudos y débiles mentales en Francia después de su legendario trabajo con Victor, el niño salvaje de Aveyron en 1779; Edouard SEGUIN, antiguo alumno de ITARD, que emigró a los EE.UU. y fundó después escuelas para "niños retrasados"; Johann Jacob GUGGENBUHL, que estableció un programa de

formación en casa para niños "con cretinismo" en Abendberg, en Suiza; Samuel Gridley HOWE, que, en octubre de 1848, creó un centro para educar a niños con retraso mental en un ala del Perkins Institute for the Blind en Boston[58]; Alfred BINET, que inventó un test de cociente intelectual de papel y lápiz, y Lewis TERMAN y Henry GODDARD, que adaptaron este test en la Stanford University. En la pesadilla del cada vez más respetable movimiento eugenésico[59], se llegó a una inquietante unidad entre llamadas humanitarias para ofrecer una educación a los niños discapacitados y el naciente campo de la educación especial, que insistía en la segregación como precondición para su práctica profesional.

Además, hay que decir que la eugenesia no ha perdido mucha fuerza[60]:

> Pero, ciertamente, la enfermedad, la muerte y la monstruosidad coinciden en un punto: el deseo de matar. No debemos ocultar el hecho de que una discapacidad importante, especialmente la mental, genera tal impulso para hacer desaparecer que hay que llamarlo por su nombre. En forma embrionaria, el deseo de matar, de ver muerto, se extiende a todos los atacados. La práctica de la antigüedad de eliminar a los niños deformes tiene su origen en una idea eugenésica, en la voluntad de tener una raza pura y, así, revela lo que subyace en el corazón humano[61].

Sin duda, las prácticas han cambiado, de manera que ahora empleamos tests de suero, ecografías, amniocentesis y muestras de vellosidades coriónicas para prever y acabar con la discapacidad antes del nacimiento. En torno a estas prácticas hay enojosos y difíciles debates éticos que no voy a recordar. Se ha dicho que una forma más sutil de controlar la población se consigue mediante el discurso de las necesidades educativas especiales y ofreciendo a los padres la posibilidad de elegir una escolarización segregada para sus hijos[62]. Examinemos con cierto detalle esta posibilidad. Durante los tres decenios anteriores, se ha producido un rápido aumento de la calibración y categorización de la población estudiantil con el fin de identificar y responder lo que los niños con necesidades educativas especiales requieren. Ese crecimiento destaca sobre todo en el terreno de la conducta, incluyendo a los niños a quienes se considera que hay que situar dentro del espectro de los trastornos autistas (ETA). Los trastornos por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)[63] han adquirido una dimensión de pandemia en el mundo desarrollado y ahora están haciendo su aparición en los sectores más ricos de los países más pobres[64]. Examinaré los efectos perversos de la política de educación inclusiva en relación con la conducta del estudiante en el Capítulo 7.

La educación especial, como la ordinaria, no puede presentarse como una práctica inocua[65]. Forma parte de una confusa historia de exclusión educativa y social. El reconocimiento de esta política constituye un paso importante en la construcción de una teoría de la educación inclusiva que informe las decisiones sobre los niños y su educación. Este no es más que un aspecto de la complejidad política que afecta a la educación inclusiva.

La política de la educación inclusiva y la "investigación ideológica"

Retrotrayéndome al verano de 1999, quiero aprovechar un encuentro de investigadores en la University of Rochester, al norte del Estado de Nueva York, para proseguir nuestra discusión de la política de la educación inclusiva. Linda WARE[66] se había ofrecido voluntariamente a albergar un coloquio sobre la educación inclusiva que se había iniciado una década antes en Newcastle-upon-Tyne gracias a los esfuerzos de Alan DYSON, Allan MILLWARD y Catherine CLARK[67]. El coloquio de Rochester me resulta personalmente memorable por diversas razones.

A primera hora, bajé a desayunar, agotado y sin haber dormido lo suficiente. Saludé a Tony BOOTH, que ya estaba sentado, y me lancé a un rosario de lamentaciones de la impunidad de las aerolíneas que habían perdido mi equipaje. "El mío también se ha perdido", me contestó. Keith y Pat BALLARD, de Nueva Zelanda, se nos unieron. También ellos tenían un paquete de artículos de aseo de la aerolínea, pero no sus maletas. Esto parecía notable: cuatro de nosotros sin nuestros equipajes. Debe de ser algo usual en los Estados Unidos. La infraestructura existente para seguir el equipaje con ganas de recorrer mundo parecía indicar precisamente eso. Inmediatamente después, Len BARTON, de Sheffield, se nos acercó pidiendo que perdonáramos la falta de su habitual buen humor. Su equipaje no había aparecido en el aeropuerto.

En una muestra de indulgencia, Linda retrasó el comienzo del coloquio, de manera que pudiéramos acercarnos a un centro comercial para reponer nuestros "efectos personales". Julie ALLAN le prestó a Keith BALLARD sus *shorts* deportivos para que pudiera continuar con su admirable régimen de mantenimiento de forma. ¿Acaso íbamos a convertirnos en la comunidad interdependiente que nuestra investigación defendía para nuestras escuelas? Aunque mi comunicación lleva un título diferente en el libro publicado con los contenidos del congreso, no me pareció ni la mitad de ingenioso que su título original: *Collisions in the baggage-hall of knowledge*[5]*. Originalmente, pretendía que, como hubiera aconsejado ORWELL, el título indicara una finalidad política porque la fusión de política e ironía era una ventaja añadida.

Para preparar el coloquio, Linda había distribuido un artículo de Ellen BRANTLINGER, ahora fundamental en nuestro campo. Es una docta provocación, titulada: "Using ideology: Cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education"[6]*. Las instrucciones consistían en que leyéramos el artículo y respondiéramos al mismo en nuestras comunicaciones para el coloquio. Linda invitó también a los recién llegados: Tom SKRTIC, Len BARTON, Sally TOMLINSON, Lous HESHUSIUS, Jude MACARTHUR y, por supuesto, a Ellen BRANTLINGER, a unirse a algunos de los participantes originales en el coloquio de Newcastle. La lista de participantes anunciaba una ética política inflexible. Después de todo, aún recordaba la repentina entrada de oxígeno en la sala de conferencias de Cardiff cuando Tom SKRTIC pronunció su discurso de apertura del World Congress of Special Education[7]* en Gales, anunciando que dos

amenazas importantes para la democracia eran la educación especial y la administración educativa. La educación especial comprometía la democracia al excluir a los estudiantes del derecho a matricularse en la escuela de su barrio, y la administración educativa facilitaba las razones organizativas y la infraestructura para hacerlo. En otras palabras, la educación especial proporcionaba los medios para excluir al creciente número de niños considerados "discapacitados". La administración educativa racionalizaba la exclusión y, como he señalado en mi crítica del género de investigación de la eficacia escolar, nos permitía "mirar para otro lado"[68]. Sus observaciones fueron tan fuertes y tan inoportunas como el anuncio de Mike OLIVER, años más tarde, de que iba allí a "bailar sobre la tumba de la educación especial", inmediatamente después de las palabras de inauguración, cuidadosamente elegidas, de su alteza real la princesa Anne en el World Congress of Special Education de Manchester.

> La educación especial no tiene salida; puede empezar a cambiar desde dentro o verse arrastrada por la corriente de la historia, que nos está anegando a todos cuando entramos en el siglo XXI. Puede formar parte de la lucha para producir un mundo más inclusivo o puede seguir alineándose con las fuerzas de la exclusión. La primera estrategia nos aporta la posibilidad de un futuro decente; la segunda ofrece a algunos de nosotros la posibilidad de un mundo seguro y estable. Espero que la educación especial esté lo bastante madura para hacer la elección correcta[69].

Años después, Julie ALLAN y yo recordamos a Mike, por su llamada a la pista de baile y por la necesidad de que volviera a ponerse sus zapatillas de baile.

El artículo "Using ideology" de BRANTLINGER es políticamente inequívoco[70]. BRANTLINGER es decidida partidaria de la inclusión, de su potencial para contribuir a unas formas más democráticas de enseñanza y manifiesta su desconcierto ante la ausencia de respuestas publicadas a la serie de críticas de la educación inclusiva escritas por destacados investigadores estadounidenses de la educación especial. En 1994, FUCHS y FUCHS publicaron un artículo en *Exceptional children* titulado: "Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform", que provocó una ráfaga de publicaciones igualmente polémicas a cargo de eminentes investigadores de la educación especial tradicional[71]. BRANTLINGER seleccionó trece artículos de revistas y cinco capítulos de libros de estos estudiosos de la educación especial tradicional y emprendió un análisis de la calidad de su "ciencia" y de su trabajo investigador. Los artículos seleccionados condenan colectivamente la educación inclusiva como una bandera política que, carente de datos empíricos que apoyen sus reivindicaciones, es, por tanto, profundamente ideológica y desprovista de validez científica[72].

Para ayudar a los lectores que no conozcan bien el campo, el análisis de BRANTLINGER se inicia con una descripción de la rápida expansión de la educación especial, la creciente identificación de alumnos y alumnas con necesidades especiales, el descubrimiento de nuevas categorías de discapacidad y el crecimiento concomitante del número de educadores especiales y orientadores escolares para hacer frente a este reto en los EE.UU. durante los decenios de 1950 y 1960. Al mismo tiempo, la expansión de la

formación del profesorado de educación especial, de los programas de investigación financiados y de las publicaciones de investigación se aceleró en las universidades y en los centros de formación del profesorado. El sector iba asentándose como sector poderoso e influyente a medida que proliferaban

> ... unas definiciones más estrictas de la discapacidad; determinando los requisitos para acceder a los servicios; estableciendo los "debidos procedimientos" de prueba, clasificación y rutinas de provisión de servicios; elaborando una pedagogía y un currículum específicos de la educación especial; y diseñando una cascada de planes de prestación de servicios desde las escuelas especiales hasta las clases autónomas, pasando por las aulas de recursos y las clases de inclusión[73].

No obstante, dentro de la comunidad de investigación sobre la educación especial, diversos investigadores, entre los que se cuenta Lloyd DUNN, exalumno de doctorado de Samuel KIRK, han cuestionado la eficacia y la equidad de la provisión educativa segregada. Para DUNN, la escolarización segregada y las prácticas de "derivación" eran: "racialmente sesgadas, instructivamente ineficaces y psicológica y socialmente dañinas"[74]. Dada la vulnerabilidad de los estudiantes de las minorías y de los procedentes de zonas desaventajadas, BRANTLINGER examina una serie de críticas emergentes que ponen de manifiesto de qué modo la educación especial y la clasificación y etiquetado de los niños discapacitados favorece el conservadurismo educativo y el mantenimiento de las desigualdades en la enseñanza. Al afirmarse el modelo médico de la discapacidad, la educación especial sitúa los problemas de aprendizaje en el niño y, por tanto, aparta de la escuela la mirada terapéutica.

> Esta aparentemente exagerada representación puede interpretarse de dos maneras: bien las escuelas son neutras y los chicos están mal o algo falla en las escuelas. Quienes respaldan el *statu quo* en la educación (especial) se apropian de la primera interpretación[75].

El progreso de la legislación educativa en los EE.UU. no ha garantizado el derecho de un niño discapacitado a matricularse en la escuela de su barrio[76] ni ha acabado con el debate. Tanto la Public Law 94-142 The Education of All Handicapped Children[8]* de 1975 (EAHCA) como la Individuals with Disabilities Education Act[9]* (IDEA) de 1990 se basan en lo que he denominado *cláusulas de condicionalidad*[77]. Conceptos como *el entorno menos restrictivo* y *el ambiente más adecuado* requieren una interpretación profesional, autorizando, por tanto, la soberanía educativa especial sobre otras fuentes de conocimiento de la discapacidad[78]. La Australian Disability Discrimination Act[10]* (1992) contiene varias exenciones y advertencias, incluyendo la exención del Department of Immigration de sus disposiciones. También facilita el establecimiento de "dificultades institucionales excesivas" para permitir la discriminación contra la persona discapacitada.

Aplicando una intensidad forense a su tarea, BRANTLINGER considera las críticas seleccionadas de la educación inclusiva en relación con los *Tipos de errores al sintetizar la investigación en educación* de Mick DUNKIN[79]. Los errores a los que se refiere son:

- la exclusión de bibliografía relevante;
- selectividad de fuentes no explicada;
- falta de discriminación entre fuentes;
- información errónea de detalles;
- posturas erróneamente resumidas;
- supresión de hallazgos contrarios;
- establecimiento de conclusiones y generalizaciones sin fundamento;
- falta de reconocimiento de conclusiones erróneas del autor;
- errores de consecuencia;
- no recoger toda la evidencia relevante para una generalización.

Observa DUNKIN que las consecuencias de esos errores pueden ser nefastas, pues las síntesis de investigación influyen mucho en las investigaciones, política y prácticas posteriores[80]. Según BRANTLINGER, el riesgo se intensifica con la veteranía o la relevancia de los autores en su campo[81]. Su análisis de los dieciocho documentos se presenta en una serie de tablas que revelan que los autores no se mantienen fieles a sus propias expectativas mínimas con respecto a la investigación científica.

El artículo de BRANTLINGER no debe entenderse simplemente como un cuestionamiento metodológico del predominio del empirismo y del diseño experimental en la investigación tradicional sobre la educación especial. Aunque reconoce y defiende la incorporación del post-positivismo a la investigación[82], el artículo adelanta una lucha política sobre la finalidad y la forma de la escolarización. En concreto, descubre una lucha profundamente política entre visiones opuestas de los estudios de la discapacidad y la educación segregada.

Al cuestionar las concepciones de la investigación científica de los educadores especiales tradicionales, BRANTLINGER se enfrenta al rechazo de la investigación sobre la educación inclusiva por ideológica. Tropieza con lo que Pierre BOURDIEU consideraría como los repetidos caprichos y usos erróneos de la palabra "ideología". En consecuencia, los autores[83] que cita utilizan *"ideológico"* a modo de desprecio de quienes llaman "inclusionistas plenos".

> Parece transmitir una especie de descrédito. Tildar de ideológica una proposición es, con mucha frecuencia, un insulto, de manera que esta adscripción se convierte en un instrumento de dominación simbólica[84].

En una entrevista realizada con Julie ALLAN y conmigo con respecto a un proyecto para investigar sobre la educación inclusiva, Dave GILLBORN y Deborah YOUDELL declararon que, para algunos investigadores, la ideología era como el sudor: uno huele el de todos los demás, pero no el propio[85]. Tengo presente la llamada a la circunspección de FOUCAULT al considerar la ideología[86] y, como dice ZIZEK, "cuando se denuncia un procedimiento como 'ideológico por excelencia', podemos estar seguros de que su

contrario no es menos ideológico"[87]. Ciertos autores, como Barry TROYNA, también han encontrado esta lucha sobre la presencia de la ideología en la investigación. TROYNA se enfrentaba a sus detractores que denunciaban su idea de la "investigación partidista" como un oxímoron. Él sostenía que el racismo había tendido a "refractarse a través de la lente de la investigación educativa" y que la investigación social crítica, al aplicar la transparencia y las pruebas de erudición, presentaba una forma de integridad que no aparece en los trabajos de los llamados puristas metodológicos[88].

Aunque no hubo una respuesta directa de la educación especial tradicional al artículo de BRANTLINGER, el antagonismo estaba latente y estalló más tarde en 2006 en la revista conservadora de educación especial *Excepcionality*. En ella, KAUFFMAN y SASSO emplearon un lenguaje desaforado para condenar la "quiebra intelectual", el "sinsentido postmoderno de moda" de Deborah GALLAGHER y Douglas BIKLEN[89]. Estos intercambios subrayan la profundidad, la continuidad y la virulencia de la lucha política.

Al otro lado del océano Atlántico, en Inglaterra, la expresidenta del influyente 1978 Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People[11]*, la baronesa Mary WARNOCK, adoptó una postura diferente, una *nueva mirada*[12]* ante la influencia del informe de su comité (*Special educational needs*)[90]. En su opúsculo publicado por The Philosophy Society of Great Britain en 2005, declaraba que la inclusión, "... aunque surge de los corazones en los lugares adecuados", es la "... herencia más desastrosa" del informe *Special educational needs* de 1978[91]. En su escrito, WARNOCK asume una visión de la discapacidad como encarnación de defectos patológicos individuales. Pone ejemplos de niños vulnerables con asma, epilepsia, autismo y síndrome de Down para hacer hincapié en la necesidad de reconstruir pequeñas escuelas subvencionadas que empleen una normativa estricta como barrera para fomentar la ansiedad de los padres. Señala que esta mayor ansiedad de los padres los llevará a considerar que la matrícula de su hija o hijo en una escuela así es un privilegio[92].

Como observara proféticamente Mel AINSCOW, el opúsculo de WARNOCK tuvo un efecto nocivo sobre el progreso de la educación inclusiva, "en el sentido de que ha tendido a animar a algunos de este campo a retroceder a las posturas tradicionales"[93]. WARNOCK ha insistido en el tema en posteriores prólogos de libros que patrocinan la vuelta de los temas políticos de la educación especial tradicional[94].

> Creo profundamente que, para muchos niños, no solo los que tienen las discapacidades más graves o múltiples, las escuelas especiales son su salvación. Pueden confiar en que sus maestros comprenden sus dificultades y librarse de las burlas y el acoso que temen de sus compañeros (y este miedo es más intenso en los niños que no son visibles o evidentemente discapacitados, como los que padecen autismo en sus diversos grados). Una de las enormes ventajas de la escuela especial para estos niños es que es pequeña. En una escuela pequeña, el niño conoce a todo el mundo y todo el profesorado lo conoce. Los maestros también se conocen y trabajan en una atmósfera colegiada, en la que pueden compartir sus puntos de vista y sus problemas. Por supuesto, las escuelas especiales no son baratas. Pero la política de inclusión en las escuelas ordinarias

tampoco debería ser barata si presta un apoyo suficiente a cada niño para que pueda dar buen fruto. No basta con que los niños con necesidades especiales que están en las escuelas generales cuenten con el apoyo de los ayudantes docentes; necesitan a maestros expertos, preparados, que puedan enseñarles en pequeños grupos o uno a uno. Esto es algo que pocas escuelas generales pueden ofrecer. Lo erróneo de la política de inclusión ha sido la idea de que, si algunos niños con necesidades especiales pueden progresar en las escuelas generales, todos pueden hacerlo[95].

Las expresiones de WARNOCK sitúan al niño o niña con discapacidad como un estudiante adicional e incompleto. Su participación en la escuela ordinaria es menos válida que la de los alumnos no clasificados como discapacitados. Son los inválidos. Para un filósofo, la señora WARNOCK se ha adentrado en difíciles cuestiones de derechos sin la debida cautela.

Para demostrar que la proposición de AINSCOW de que el opúsculo de WARNOCK fomentaba un vigoroso avance de las posturas conservadoras sobre las necesidades educativas especiales y la escolarización segregada, consideremos el argumento de Michael FARRELL, que sostiene que:

... en el centro de las peticiones de clausura final de las escuelas especiales está la disminución de la importancia de facilitar la mejor educación posible a los niños, incluyendo a los que tienen necesidades educativas especiales[96].

Y sigue diciendo que "el peligro es que la inclusión acabe considerándose más fundamental en el trabajo de las escuelas que la educación"[97]. En apoyo de su proposición, pone el ejemplo de un departamento de bomberos que esté más preocupado por la representación multiétnica, sexual y de género que por la exigencia de conocimientos y destrezas para combatir el fuego. La crítica de la educación inclusiva que hace FARRELL y su vinculación a los programas de los derechos humanos gira en torno a lo que los economistas llaman *progresión escalonada*. En este caso, alude a la inflación del número de grupos identificados como excluidos u oprimidos.

La inflación daña la credibilidad, llevando a la gente a preguntarse cuántos grupos oprimidos pueden encontrarse en una sociedad ante la estrafalaria situación en la que todos son oprimidos o excluidos y no queda nadie que los oprima o excluya[98].

¿Acaso no le sorprende la paradoja de esta clase de razonamientos? La expansión constante de categorías de necesidades educativas especiales está bien documentada y continuará. La inminente publicación de una edición aumentada del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*[99] lo garantiza. Este compendio de trastornos mentales y conductuales ofrece los catálogos de síntomas y conductas que rigen el "acceso" de los niños al estatus de "con necesidades educativas especiales". Observadores recientes de la financiación de las necesidades educativas especiales han hablado de un correspondiente *cambio categorial progresivo*[100].

Volvamos al argumento de FARRELL:

Dada esta creciente falta de credibilidad, podemos decir que el hecho de ser educado en una escuela

especial no es lo que puede oprimir a los alumnos. La opresión y la exclusión principales que deben temer los alumnos de la escuela especial y sus padres son las de la corrección política que trata de forzar un plan de inclusión excesivamente celoso aunque eso suponga negar al niño una buena educación[101].

Como los trabajos de otros tradicionalistas de la educación especial citados por BRANTLINGER, como KAUFFMAN y HALLAHAN[102] y, más recientemente, KAVALE y MOSTERT[103], la observación correcta es que los niños que han sido transferidos de escuelas y aulas especiales a escuelas y aulas de barrio, mal equipadas y reacias al traslado, solo experimentan la marginación en las escuelas ordinarias. Hace mucho tiempo que los investigadores que defienden la educación inclusiva reconocen que éste es un problema grave y sostienen que la inclusión exige algo más que el traslado físico de los niños de un centro a otro[104]. La utilización de una mala administración de la educación inclusiva para abandonar los principios de la educación democrática y la inclusión social pone de manifiesto un mal análisis como escudo para no suscitar el interés profesional.

Tras el debate generado en los media y en el Parlamento de Inglaterra por el opúsculo *New Look* de WARNOCK, Ruth CIGMAN publicó una colección de artículos que, en general, atacan la respuesta conservadora para defender la educación inclusiva. LOW, por ejemplo, pide una inclusión moderada. AINSCOW observa que "... hace tiempo que pasó de moda la distinción entre niños con y sin necesidades educativas especiales". Es esta una observación útil cuando la consideramos en el contexto de las preguntas organizadoras de CIGMAN:

- ¿Incluido en qué?
- ¿Excluido de qué?
- ¿Excluido por quién?

En realidad, volvemos a una proposición fundamental de este libro: los constructos administrativos de la escolarización especial y de la ordinaria ocultan el pensamiento creativo sobre las opciones y futuros educativos.

¿Quién pregunta? La política de investigar la inclusión

Len BARTON opta por responder al opúsculo de WARNOCK en un ensayo publicado en la página web del Centre for Disability Studies de la University of Leeds[105]. Vayamos directamente a sus objeciones:

Tratando de entender las afirmaciones de la autora, nos queda la aplastante sensación de que este documento es una mezcla de importantes perspectivas históricas, pero también una reflexión de ingenuidad, arrogancia e ignorancia de la autora. ¿Cómo hemos llegado a esta conclusión? En un documento que dice que ofrece una "mirada nueva", uno esperaría una discusión minuciosa de las ideas de quienes representan una postura diferente. En cambio, no tenemos discusión alguna de carácter serio con respecto al material

publicado. Esto es particularmente ofensivo cuando tenemos en cuenta el papel fundamental que las personas con discapacidad y sus organizaciones han desempeñado en la lucha a favor de la inclusión. No se hace ninguna referencia seria al gran número de publicaciones de personas con discapacidad que respaldan la educación inclusiva... Esas voces no se tienen en cuenta. Esto suscita la pregunta acerca de qué voces se consideran significativas y con qué fundamento. La postura queda clara cuando se nos informa de que ésta es la voz de una experta, "una figura prominente en la educación". Tampoco sirve de consuelo que se nos diga que quienes defienden la educación inclusiva, y suponemos que aquí se incluye a las personas con discapacidad, han ido demasiado lejos en su lucha por el cambio, aunque sus esfuerzos "nacen del corazón en su sitio: un compromiso con la igualdad de oportunidades" (pág. 40). Este enunciado es un tanto trivial y paternalista[106].

La respuesta de BARTON al opúsculo *New Look* de WARNOCK suscita otra línea importante de la política de la educación inclusiva: ¿quién habla a quién? Mike OLIVER plantea directamente la cuestión de la representación de las personas con discapacidad en la investigación:

Cuando empecé a leer algunas de las cosas que los académicos, investigadores y profesionales sin discapacidad habían escrito sobre la discapacidad, quedé estupefacto ante lo poco que se relacionaba aquello con mi propia experiencia de la discapacidad y, de hecho, con la de la mayoría de las personas con discapacidad que había llegado a conocer. Durante los años siguientes, poco a poco, empecé a caer en la cuenta de que, si las personas con discapacidad dejábamos a otras que escribieran sobre la discapacidad, acabaríamos inevitablemente con unas descripciones inexactas y deformadas de nuestras experiencias y una provisión de servicios y unas prácticas profesionales inadecuadas, basadas en estas inexactitudes y deformaciones[107].

Según OLIVER, la mayoría de las investigaciones sobre la discapacidad reflejan las desiguales relaciones de poder entre el investigador experto y la persona con discapacidad que es objeto de y en la investigación.

Sin rodeos, la investigación ha sido y aún es esencialmente una actividad que llevan a cabo quienes tienen poder sobre los que no lo tienen[108].

Además, "... la investigación sobre la discapacidad ha sido incapaz de deshacerse del individualismo metodológico inherente a la investigación social positivista de todo tipo"[109]. En este género dominante de investigación, la discapacidad se "abstrae del mundo social que la produce"[110].

En consecuencia, la investigación sobre la discapacidad ha reforzado el modelo individual de la discapacidad, considerando que los problemas a los que se enfrentan las personas con discapacidad están causados por sus minusvalías individuales[111].

Hay que "clasificar, clarificar, cartografiar y medir"[112] las dimensiones de la discapacidad.

Las relaciones sociales de la producción de investigación facilitan la estructura en la que se realiza la investigación. Las relaciones sociales se construyen sobre una firme distinción entre el investigador y el investigado; sobre la creencia de que son los investigadores quienes tienen los conocimientos y las destrezas especializados, y que son ellos quienes deben decidir qué temas se investigarán y controlar todo el proceso de

producción de la investigación[113].

Basándose en FINKELSTEIN, OLIVER aconseja a las personas con discapacidad que no se presten a investigaciones en las que no participen plenamente desde el principio: *no hay participación sin representación*[114].

Desde hace unos dieciocho años, le doy vueltas al consejo de OLIVER porque llega al corazón de la política de la educación inclusiva. La preponderancia de la investigación sobre la educación inclusiva arranca de la errónea representación de la discapacidad como minusvalía individual y, a partir de ahí, se dispone a "clasificar, clarificar, mapear y medir" a estas personas con discapacidad. Esta investigación preparará a los maestros y las escuelas para afrontar el reto de estos niños y niñas añadidos que están siendo redirigidos a la escuela ordinaria. Asistimos a sutiles bajones en los que los investigadores estudian las actitudes de los maestros, directores escolares, estudiantes cuya asistencia a la escuela ordinaria no se cuestiona y padres de alumnos de estas escuelas ordinarias, con el fin de poner en práctica estrategias para cambiar actitudes y allanar el camino para la inclusión. Esa investigación sobre actitudes, que se extiende desde los primeros trabajos de James WARD y sus colaboradores hasta los más recientes de FORLIN, LOREMAN y SHARMA, parten aún de la consideración del niño discapacitado individual como el problema y el centro de atención del trabajo de inclusión. Una línea de investigación mejor suscita preguntas acerca del modo que emplean las escuelas para erigir obstáculos frente a los niños de orígenes desaventajados: niños inmigrantes, niños nómadas, niños de color, niños con discapacidades y niños que discrepan. Además, podríamos optar por desechar la *capa de competencia*[115] del experto e invitar a las minorías débiles y a menudo excesivamente investigadas a hablar con autoridad acerca de su propia experiencia.

¿Por qué investigar la inclusión y la exclusión?

El cuestionamiento del carácter y de la intención de investigar sobre la educación inclusiva me devuelve a mis raíces críticas. La undécima tesis sobre Feuerbach de MARX es pertinente a este respecto: "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo"[116]. Por tanto, el punto de investigación sobre la educación inclusiva debe consistir en construir unos análisis sólidos y exhaustivos de la exclusión con el fin de poder cuestionar las relaciones sociales y culturales tal como están mediadas por la educación a fin de desmantelar la opresión y promover la inclusión. Esta tarea difiere radicalmente de la comprensión de la etiología y los síntomas de síndromes y trastornos con objeto de controlar y enseñar a personas diferentes, con independencia de lo bienintencionado que sea tal empeño.

El ensayo de Julie ALLAN: *Incusion as an ethical project*[117; 13]*, se basa en la "muy postergada frase final" de la obra de FOUCAULT sobre la ética para romper la inercia que

ha envuelto la educación inclusiva. Efectivamente, esta inercia, que nace de la confusión acerca de sus significados, desde la justa ideológica y desde la reducción de la inclusión a un problema técnico que ha de arreglar la política, ha:

> desviado la atención de los cambios radicales que deben iniciar los maestros, y que las escuelas requieren a fin de crear las condiciones necesarias para la educación inclusiva[118].

Para ALLAN, el proyecto ético nos responsabiliza a todos. La educación inclusiva es cosa de todos. Cada uno de nosotros tiene que observar un *telos* (un "fin") subyacente y un conjunto de principios que guíen nuestras elecciones y comportamientos. BARTON comparte este marco ético de referencia en el que nuestra investigación y nuestra práctica nos someten a un escrutinio crítico:

> Creo que han surgido un deseo y un compromiso crecientes para tratar de entender y trabajar sobre una finalidad de la investigación diferente de la de limitarse a confirmar los intereses y preocupaciones académicas. Creo que los estudios de la discapacidad, por ejemplo, y algunas cuestiones de la sociología de la educación han constituido una confirmación maravillosa de esto en el sentido de que estoy cada vez más convencido de que mi interés no solo consiste en entender el mundo, sino en ver algún cambio y cambiarme yo en el proceso. Uno de los intereses ha sido, sin duda, tratar de entender la naturaleza de la discriminación en sus múltiples formas complejas y contradictorias[119].
>
> (BARTON, transcripción de entrevista, Montreal, proyecto Researching Inclusive Education, 2005, pág. 3.).

En este ensayo y en su libro sobre los filósofos de la diferencia (FOUCAULT, DERRIDA y DELEUZE y GUATTARI), ALLAN refuta las afirmaciones de SHUMWAY y RORTY de que la obra de FOUCAULT es abiertamente pesimista, dando pocas esperanzas para el cambio social y, como señala ZIZEK, *"interpreta que es improbable que los individuos resistan"*[120]. Como observa, la postura de FOUCAULT no lleva a la apatía, sino al hiperactivismo[121]. El reto para FOUCAULT consiste en:

> ...sacudir los hábitos, las formas de actuar y pensar, de disipar los lugares comunes [y] de adoptar una nueva medida de reglas e instituciones[122].

Esto es similar a lo que describí en una discusión con Jenny CORBETT como nuestra obligación de actuar como *vigilantes culturales*[123]. Esta sensacional expresión se presentaba para indicar que la educación inclusiva no era un proyecto técnico o político en el que nos limitáramos a identificar, clasificar, controlar y educar a los llamados estudiantes con necesidades educativas especiales. La educación inclusiva sigue siendo un proyecto político en el que tratamos de identificar las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación.

En consecuencia, nuestro plan de investigación aumenta para revelar la arquitectura de la desigualdad y la exclusión. La investigación positivista que se centra en los defectos percibidos de los individuos obstruye el plan de la educación inclusiva. El conjunto de diferencias humanas no debe considerarse, como sugería David REYNOLDS, como un

riesgo para la escuela protegida. Las escuelas no son teatros de operaciones quirúrgicas ni tampoco centros de control de vuelo[124]. Estas sugerencias absurdas reverberan en las medidas elaboradas, costosas y antieducativas de rendición de cuentas y de imposición de objetivos que han puesto en vigor los gobiernos reacios al riesgo del Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, medidas que priman los resultados de los tests sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las escuelas deben convertirse en lo que Tony KNIGHT y Art PEARL describen como el aprendizaje en democracia[125]. El vínculo entre inclusión y escolarización democrática es indivisible. BERNSTEIN "anunció" los requisitos de la escolarización democrática. Al hacerlo, destacó la importancia de la inclusión, apresurándose a insistir entre inclusión y absorción[126]. Alain TOURAINE se extiende sobre este punto:

> En un mundo de intensos intercambios culturales, no puede haber democracia a menos que reconozcamos la diversidad de culturas y las relaciones de dominio que existen entre ellas. Los dos elementos son igualmente importantes: tenemos que reconocer la diversidad de culturas, pero también la existencia de dominio cultural... La lucha por la liberación de las minorías culturales puede llevar a su comunitarización o, en otras palabras, su subordinación a un poder cultural autoritario[127].

Estas son distinciones importantes. Igual que Barry TROYNA insistía en que la educación multicultural que consistía en la celebración simbólica de saris, samosas y bandas de percusión era un popurrí liberal incapaz de abordar el racismo en la educación; BERNSTEIN y TOURAINE muestran que la inclusión no puede reducirse a un cosmopolitismo por absorción, asimilación o popular. TROYNA señala la necesidad de una educación antirracista para acabar con la exclusión de los alumnos británicos negros y asiáticos. En Queensland (Australia), el director aborigen de la Cherbourg Aboriginal Community School insistía en la revivificación del saber y la cultura aborígenes en el marco de la convocatoria y del anteproyecto educativo de *strong and smart*. Las comunidades gay y lesbiana afirman su identidad homosexual como fuente de orgullo, un activo de la diversidad. Los activistas con discapacidad y los investigadores que estudian la discapacidad nos presentan nuevas formas de entender la minusvalía y la discapacidad que cuestionan las descripciones basadas en el carácter defectuoso, la cura, la corrección y la normalización. La comunidad sorda y las personas con síndrome de Asperger, exigen su reconocimiento como grupos culturales distintos y valiosos. Son estos unos tiempos nuevos que cuestionan el núcleo básico de la escolarización regular y de la especial para configurar nuevas teorías y formas de escolaridad. Para TOURAINE, las escuelas son las semillas de la composición social. Para que aprendamos a vivir juntos, las escuelas deben subvertir la tarifa educativa clásica.

> Una forma de educación centrada en la cultura y en los valores de la sociedad que facilita la educación en cuestión es reemplazada por una forma de educación que otorga una importancia central a la diversidad (tanto histórica como cultural) y al reconocimiento del Otro[128].

Revisaremos la relación entre la escolarización democrática, la educación inclusiva y

"la escuela extraordinaria" en el Capítulo 8. De hecho, la educación democrática constituirá el corazón intelectual (en *telos* y en principios) de la consideración de los futuros de la educación inclusiva en este libro.

[1]* Alude el autor al "caballo de Troya" que supone esa "educación especial e inclusiva". *(N. del T.)*

[2]* "Administración educativa del centro de Londres". Cuando los antiguos habitantes de los centros urbanos cambiaron sus viviendas por otras nuevas en el extrarradio, los inmigrantes fueron ocupándolos dando lugar a una situación nueva y peculiar: en el terreno educativo y en proporción importante, los alumnos de los centros urbanos se desenvolvían peor que los que asistían a centros del extrarradio. *(N. del T.)*

[3]* Centros escolares para niños a los que, por diversas razones, no se pueda atender en escuelas ordinarias ni especiales. *(N. del T.)*

[4]* Cuando se detectaban necesidades educativas especiales de algún niño o niña, tras estudiarse el caso se redactaba una "declaración" en la que constara el problema del alumno o alumna y su sometimiento a medidas educativas especiales. *(N. del T.)*

[5]* "Colisiones en la sala de equipajes del saber". *(N. del T.)*

[6]* "Utilizando la ideología: casos de falta de reconocimiento de la política de la investigación y de la práctica de la educación especial". *(N. del T.)*

[7]* "Congreso mundial de educación especial". *(N. del T.)*

[8]* "Ledy pública 94-142: La educación de todos los niños discapacitados". *(N. del T.)*

[9]* "Ley de educación de individuos con discapacidades". *(N. del T.)*

[10]* "Ley australiana de discriminación de la discapacidad". (*N. del T.*)

[11]* "Comité de investigación sobre la educación de los niños y jóvenes minusválidos". *(N. del T.)*

[12]* El título del opúsculo de Mary WARNOCK es: *Special Educational Needs: A New Look*, o sea: "Necesidades educativas especiales: Una *nueva mirada*". De ahí la expresión utilizada. (*N. del T.*)

[13]* "La inclusión como proyecto ético". *(N. del T.)*

1 Pueden encontrarse en diversas formas y estados.

2 HEGEL (1770-1831). Filósofo alemán que, con KANT, fue fundamental para el desarrollo del idealismo alemán. El problema al que me refiero aquí es el de establecer un punto de partida para la representación teleológica de la educación inclusiva.

3 En esta tarea es útil la dialéctica hegeliana; otros adoptan la genealógica.

4 Véase: APPLE (2009).

5 Al hablar de "formas condicionales de la educación inclusiva" me refiero a un trabajo anterior en el que consideraba las advertencias y el lenguaje condicional aplicado en los documentos políticos del gobierno a la educación de estudiantes con discapacidades. He aquí algunos ejemplos de este: "ambiente menos restrictivo", "entorno más adecuado" y "dificultades institucionales indebidas". La lista es indicativa, no exhaustiva (véase: SLEE, 1996).

6 Ellen BRANTLINGER (2006) alude a estos textos en un capítulo titulado: "The Big Glossies: How Textbooks Structure (Special) Education".

7 TROYNA, B. (1994): "Blind faith? Empowerment and educational research". *International Studies in Sociology of Education*, 4(1), págs. 3-24.

8 GALLIE utiliza aquí los ejemplos: "obras de arte", "democracia" y "doctrina cristiana". Véase: GALLIE, W. B. (1955-1956): "Essentially contested concepts". *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, págs. 167-198.

9 TROYNA (1994): *op. cit.,* págs. 3-4.

10 RIZVI, F. (1993): "Critical introduction". En: B. TROYNA (ed.): *Racism and education: Research perspectives.* Buckingham: Open University Press.

11 GALLIE (1955-1956): *op. cit.,* pág. 169.

12 SAID, E. W. (2000): "Travelling theory reconsidered". En: E. W. SAID (ed.): *Reflections on exile and other*

literary and cultural essays. Londres: Granta Publications, págs. 436-452 (Trad. cast.: "Teoría ambulante", en: *Reflexiones sobre el exilio: ensayos literarios y culturales*. Barcelona: Debate, 2005, págs. 303-330).

13 *Ibid.,* pág. 426.

14 SLEE, R. (2008): "Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda". *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), pág. 104.

15 SAID (2000): *op. cit.,* pág. 436.

16 *Ibid.,* pág. 437.

17 SLEE (2008): *op. cit.,* pág. 104.

18 ALLAN, J. y SLEE, R. (2008): *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.

19 ALLAN y SLEE (2008): *op. cit.,* págs. 15-16.

20 SKIDMORE, D. (2004): *Inclusion: The dynamic of school development*. Buckingham: Open University Press.

21 THOMAS, G. y LOXLEY, A. (2007): *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2.ª ed.). Maidenhead: Open University Press, pág. 3. (Trad. cast.: *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla, 2007.)

22 Cuando se escribe la expresión 'inclusive education' en los buscadores generalistas se obtienen unos resultados sorprendentes. Google presentó 2.460.000 resultados en 0,36 segundos; Yahoo Search, 43.000.000, y search.com, 1.040.010. Google Scholar refinó la búsqueda, presentando 643.000 resultados en 0,09 segundos. (*N. del T.:* El 25 de marzo de 2012, los resultados obtenidos fueron los siguientes: Google: 32.800.000 en 0,21 seg. Yahoo Search: 73.400.000; search.com: 2.520.010, y Google Scholar [Google académico]: 1.310.000 en 0,15 seg. Obsérvese que los resultados varían si se escribe "inclusive education", en vez de 'inclusive education'; Google arroja un resultado de 1.400.000 en 0,22 segundos; Yahoo Search, 925.000 resultados; search.com, 128.020, y Google Scholar [Google académico]: 32.600 en 0,14 segundos. Por su parte, Yahoo.es da un resultado de 49.100.000. Si la búsqueda se hace con 'educación inclusiva', los resultados obtenidos en 25 de marzo de 2012 son: Google: 984.000 en 0,50 segundos; Yahoo.com: 1.100.000; Yahoo.es: 2.020.000; search.com: 205.020; Google Scholar [Google académico]: 25.300 en 0,13 segundos. Si, por fin, se utiliza "educación inclusiva", los resultados son: Google: 784.000 en 0,23 segundos; Yahoo.com: 490.000; Yahoo.es: 472.000; search.com: 72.820; Google Scholar [Google académico]: 3.630 en 01,5 segundos.)

23 FORD, MONGON y WHELAN (1982); BARTON y TOMLINSON (1982); BOOTH (1987); OLIVER (1990).

24 Incluyendo a autores como: Michael APPLE, Michael YOUNG, Basil BERNSTEIN, Geoff WHITTY.

25 Véanse: MORRIS, J. (1989): *Able lives: Women's experience of paralysis*. Londres: Women's Press; MORRIS, J. (1991): *Pride against prejudice: A personal politics of disability*. Londres: Women's Press; también: THOMAS, C. (1999): *Female forms: Experiencing and understanding disability*. Buckinghamshire: Open University Press.

26 TOMLINSON, S. (2000): "Journeys in inclusive education". En: P. CLOUGH y J. CORBETT (eds.): *Theories of inclusive education: A students' guide.* Londres: Paul Chapman Publishing, págs. 131-132.

27 *Ibid.,* pág. 132.

28 BARTON, L. y TOMLINSON, S. (1981): *Special education: Policy, practices and social issues*. Londres: Harper and Row.

29 BARTON, L. y TOMLINSON, S. (1984): *Special education and social interests*. Londres: Croom Helm.

30 BARTON, L. (2003) *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion*. Londres: Institute of Education, University of London.

31 BARTON, L. (2005) "Special Educational Needs: an alternative look". *A Response to Warnock M. 2005: Special Educational Needs - A New Look* www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf (acceso comprobado el 25 de marzo de 2012).

32 Véase: Committee of Enquiry into the Education of Handicapped (1978): Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people (informe Warnock). Londres: HMSO.

33 OLIVER, M. (2009): *Understanding disability: From theory to practice* (2.ª ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan, pág. 42.

34 *Ibid.,* pág. 43.

35 MILLS, C. W. (1959): *The sociological imagination*. Nueva York: Oxford University Press. (Trad. cast.: *La imaginación sociológica.* México. Fondo de Cultura Económica, 1986, 11ª ed.)

36 RYAN, W. (1971): *Blaming the victim*. Londres: Orbach and Chambers.

37 OLIVER (1996): *op. cit.,* págs. 13-17.

38 WOLFENSBERGER, W. (1972): *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

39 TOMLINSON (2000): *op. cit.,* pág. 130.

40 Véanse para el Reino Unido: DANIELS, H. (2006): "The dangers of corruption in special needs education". *British Journal of Special Education*, 33(1), págs. 4-10; GALLOWAY, D., ARMSTRONG, D. y TOMLINSON, S. (1994): *The assessment of special educational needs: Whose problem?* Harlow: Longman; ARMSTRONG, D. (2003): *Experiences of special education: Re-evaluating policy and practice through life stories*. Londres: Routledge Falmer; ARMSTRONG, D. (1995) *Power and partnership in education: Parents, children and special educational needs*. Londres: Routledge; para Australia, véase: GRAHAM, L. J. y SLEE, R. (2008): "An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion". *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), págs. 277-293; y, para Nueva Zelanda, véase: KEARNEY, A. (2008): "Barriers to school inclusion: An investigation into the exclusion of disabled students from and within New Zealand schools". Tesis doctoral no publicada, Massey University, Palmerston North (Nueva Zelanda).

41 Véase una descripción de los discursos sobre la discapacidad en: Gillian FULCHER (1989b): "Integrate and mainstream? Comparative issues in the politics of these policies". En: L. BARTON (ed.): *Integration: Myth or reality.* Lewes: Falmer Press, págs. 6-29.

42 Véanse: BALL, S. (1994): *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press; BALL, S. J. (2003): *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Londres: Routledge Falmer; BALL, S. J. y YOUDELL, D. (2008): *Hidden privatisation in public education*. Informe para el Institute of Education, University of London; GILLBORN, D. y YOUDELL, D. (2000): *Rationing education: Policy, practice, reform, and equity*. Buckingham: Open University Press; GEWIRTZ, S., BALL, S. J. y BOWE, R. (1995): *Markets, choice and equity in education*. Open University Press; SLEE, R. (1998): "High reliability organisations and liability students - the politics of recognition". En: R. SLEE, G. WEINER y S. TOMLINSON (eds.): *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer Press, págs. 101-114. (Trad. cast.: *Eficacia ¿para quién?: crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar.* Madrid. Akal, 2001.)

43 Véanse: SKRTIC, T. M. (1991): *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing Company; TOMLINSON (1982): *op. cit.;* SLEE, R. (1998) "High reliability organisations and liability students - the politics of recognition". En: R. SLEE, G. WEINER y S. TOMLINSON (eds.): *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer Press, págs. 101-114; (Trad. cast.: *Eficacia ¿para quién?: crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar.* Madrid. Akal, 2001). GRAHAM, L. J. y SLEE, R. (2008): "An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion". *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), págs. 277-293.

44 FOUCAULT, M. (1965): *Madness and civilization*. Nueva York: Pantheon Books (traducción del original francés: *Folie et déraison; histoire de la folie à l'âge classique*. París: Union générale d'éditions, 1961. (Trad. cast.: *Historia de la locura en la época clásica*. Vols. I y II. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1979.)

45 ALUR, M. (1998): *Invisible children: A study of policy, exclusion*. Tesis doctoral. Institute of Education, University of London. Bombai: Viva Books.

46 FRANKLIN, B. M. (1994): *From 'Backwardness' to 'At-risk': Childhood learning difficulties and the contradictions of school reform*. Albany: State University of New York Press.

47 DANFORTH, S. (2009): *The incomplete child: An intellectual history of learning disabilities*. Nueva York: Peter Lang.

48 DANFORTH, S. (2009): *op. cit.*, págs. 1-2.

49 *Ibid.,* pág. 3.

50 Véanse: FRANKLIN, B. M. (1994): *From 'Backwardness' to 'At-risk': Childhood learning difficulties and the contradictions of school reform*. Albany: State University of New York Press; KANNER, L. (1964): *A history of the care and study of the mentally retarded*. Springfield: Charles Thomas; GOULD, S. J. (1981): *The mismeasure of man*. Harmondsworth: Penguin. (Trad. cast.: *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica, 2007.)

51 Véanse: LEWIS, J. (1989): *Removing the grit: The development of special education in Victoria 1887-1947*. Tesis doctoral defendida en la School of Education, La Trobe University; y LEWIS, J. (1983): *The development of remedial education in Victoria 1910-40*. Tesis de máster defendida en la Education Faculty (Urban Centre), La Trobe University.

52 LEWIS (1989): *op. cit.,* pág. 13.

53 GOULD, S. J. (1981): *The mismeasure of man*. Harmondsworth: Penguin. (Trad. cast.: *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica, 2007.)

54 GILMAN, S. L. (1988): *Disease and representation: Images of illness from madness to AIDS*. Ithaca: Cornell University Press.

55 DANFORTH (2009): *op. cit.,* pág. 3.

56 John FISHBORNE, Stanley PORTEUS y Charles PEARSON.

57 SLEE, R. (1995): *Changing theories and practices of discipline*. Londres: Falmer Press, pág. 65.

58 KANNER, L. (1964): *A history of the care and study of the mentally retarded*, Springfield: Charles Thomas.

59 DUSTER, T. (2003): *Backdoor to eugenics* (2.ª ed.). Nueva York: Routledge.

60 ROSE, N. (2007); SNYDER, S. L. y MITCHELL, D. T. (2006): *Cultural locations of disability*. Chicago: University of Chicago Press.

61 STIKER, H.-J. (1999): *A history of disability*. Ann Arbor: University of Michigan Press, pág. 8.

62 SLEE (1995): *op. cit.*

63 LAURENCE, J. y MCCALLUM, D. (2009): *Inside the child's head. Histories of childhood behavioural disorders*. Rotterdam: Sense Publishers; TAIT, G. (2010): *Philosophy, behaviour disorders and the school*. Rotterdam: Sense Publishers. GRAHAM, L. (ed.) (2010): *(De) Constructing ADHD*. Nueva York: Peter Lang. HARWOOD, V. (2006): *Diagnosing 'disorderly' children: A critique of behaviour disorder discourses*. Londres: Routledge.

64 Al visitar dos escuelas privadas de Sumatra Occidental y de Java, en Indonesia, los docentes y los consejeros escolares hablaron de la creciente presencia de niños con TDAH en sus escuelas.

65 CONNELL (1993): *op. cit.*

66 WARE, L. P. (2004): *Ideology and the politics of (in)exclusion*. Nueva York: Peter Lang.

67 DYSON, A., CLARK, C. y MILLWARD, A. (1995): *Towards inclusive schools?* Londres: David Fulton Publishers.

68 SLEE, R. (1998): "High reliability organisations and liability students - the politics of recognition". En R. SLEE, G. WEINER y S. TOMLINSON (eds.): *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer Press, págs. 101-114.

69 OLIVER, M. (2000): "Decoupling education policy from the economy in late capitalist societies: Some implications for special education". Discurso de apertura del ISEC 2000, Manchester, julio. www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/SENMAN1.pdf (acceso comprobado el 25 de marzo de 2012).

70 BRANTLINGER, E. (1997): "Using ideology: Cases of non-recognition of the politics of research and practice in special education". *Review of Educational Research*, 67(4), págs. 425-459.

71 FUCHS, D. y FUCHS, L. (1994): "Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform". *Exceptional Children*, 60(4), págs. 294-309.

72 Véase: KAUFFMAN, J. M. y HALLAHAN, D. P. (1995): *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin: Pro-Ed.

73 BRANTLINGER (1997): *op. cit.,* pág. 427.

74 SKRTIC, T. M. (1991): *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing, pág. 51.

75 *Ibid.,* pág. 428.

76 MORTON, M. (2009): "Silenced in the court: Meanings of research and difference in the US legal system". *Disability & Society*, 24(7): págs. 883-895. MINOW, M. (1990): *Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American law*. Ithaca: Cornell University Press. NORWICH, B. (2008): *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. Londres: Routledge.

77 SLEE, R. (1996): "Clauses of conditionality". En: L. BARTON (ed.): *Disability and society: Emerging issues and insights*. Londres: Longman.

78 Véanse ejemplos en: LINTON, S. (1998): *Claiming disability: Knowledge and identity*. Nueva York: New York University Press; TITCHKOSKY, T. (2003): *Disability, self, and society*. Toronto: University of Toronto Press; OLIVER, M. (2009): *Understanding disability: From theory to practice* (2.ª ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

79 DUNKIN, M. (1996): "Types of errors in synthesizing research in education". *Review of Educational Research*, 66(2), págs. 87-97.

80 *Ibid.,* pág. 87.

81 BRANTLINGER, (1997): *op. cit.,* pág. 431.

82 LATHER, P. (1986): "Research as praxis?" *Harvard Educational Review*, 65, págs. 257-277; GUBA, E. G. (1990): *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage Publications; PUNCH, K. (2009): *Introduction to research methods in education*. Londres: Sage.

83 KAUFFMANN y HALLAHAN (1995): *op. cit.*

84 BOURDIEU, P. y EAGLETON, T. (1994): "Doxa and common life: An interview". En: S. ZIZEK (ed.): *Mapping ideology*. Nueva York: Verso, pág. 266.

85 Transcripción de entrevista. GILLBORN y YOUDELL (2005).

86 FOUCAULT, M. (1984): "Truth and Method". En: P. RABINOW (ed.): *The Foucault reader* (1.ª ed.). Nueva York: Pantheon Books, pág. 60.

87 ZIZEK, S. (1994): *Mapping ideology*, Londres; Nueva York: Verso, pág. 4.

88 TROYNA, B. (1995): "Beyond reasonable doubt? Researching 'race' in educational settings". *Oxford Review of Education*, 21(4), págs. 395-408.

89 Véanse: KAUFFMAN, J. y SASSO, G. (2006): "Toward ending cultural and cognitive relativism in special education". *Exceptionality*, 14(2), págs. 65-90; GALLAGHER, D. (2006): "If not absolute objectivity, then what? A reply to KAUFFMAN y SASSO". *Exceptionality*, 14(2), págs. 91-107; KAUFFMAN, J. y SASSO, G. (2006): "Rejoinder: Certainty, doubt and the reduction of uncertainty". *Exceptionality*, 14(2), págs. 109-120; GALLAGHER, D. (ed.) (2004): *Challenging orthodoxy in special education: Dissenting voices*. Denver: Love Publishing. Véase una exposición más completa en: ALLAN, J. (2008): *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer; ALLAN, J. y SLEE, R. (2008): *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.

90 WARNOCK, M. (1978): *Special educational needs*. Informe del Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Londres: HMSO.

91 WARNOCK, M. (2005): *Special educational needs: A new look*. Keele: Philosophy of Education Society of Great Britain, pág. 40.

92 *Ibid.,* pág. 49.

93 AINSCOW, M. (2007): "Towards a more inclusive education system: Where next for special schools?" En: R. CIGMAN (ed.): *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. Londres: Routledge.

94 Véanse: CIGMAN, R. (2007) *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. Londres: Routledge; FARRELL, M. (2008): *The special school's handbook: Key issues for all*. Londres: Routledge; FARRELL, M. (2008): *Educating special children: An introduction to provision for pupils with disabilities and disorders*. Londres: Routledge.

95 WARNOCK, M. (2006): "Foreword". En: M. FARRELL (ed.) *Celebrating the special school*. Londres: Routledge.

96 FARRELL, M. (2006): *Celebrating the special school*. Londres: Routledge, págs. 1-2.

97 *Ibid.,* pág. 2.

98 *Ibid.,* pág. 16.

99 AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR* (4ª Edición). Washington: American Psychiatric Association. (Trad. cast.: *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales - IV - Texto revisado*. Barcelona: Elsevier-Masson, 2001.)

100 SLEE/GRAHAM.

101 FARRELL (2006): *op. cit.,* pág. 17.

102 KAUFFMAN, J. M. y HALLAHAN, D. P. (1995): *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin: Pro-Ed.

103 KAVALE, K. y MOSTERT, M. (2004): *The positive side of special education. Minimizing its fads, fancies and follies*. Lanham: Scarecrow Education.

104 BIKLEN, D. (1985): *Achieving the complete school: Strategies for effective mainstreaming*. Nueva York: Teachers College Press; COOK, S. y SLEE, R. (1999): "Struggling with the fabric of disablement: Picking up the threads of the law and education". En: M. JONES y L. BASSER MARKS (eds.): *Disability, divers-ability and legal change*. La Haya: Martinus Nijhoff. BRANTLINGER (1997): *op. cit.*

105 BARTON, L. (2005): *Special educational needs: An alternative look. A response to Warnock, M. 2005: Special educational needs - a new look*. Puede consultarse en línea: www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf (acceso comprobado el 25 de marzo de 2012).

106 *Ibid.,* págs. 1 y 2.

107 OLIVER, M. (1996): *Understanding disability: From theory to practice*, (1.ª ed.). Basingstoke: Macmillan, pág. 9.

108 OLIVER, M. (1992): "Changing the social relations of research production?" *Disability Handicap and Society*, 7(2), pág. 110.

109 *Ibid.,* pág. 107.

110 *Ibid.,* pág. 101.

111 *Ibid.,* pág. 108.

112 *Ibid.,* pág. 101.

113 *Ibid.,* pág. 102.

114 *Ibid.,* pág. 105.

115 EDGERTON, R. B. (1967): *The cloak of competence: Stigma in the lives of the mentally retarded*. Berkeley: University of California Press.

116 MARX, K. y ENGELS, F. (1965): *The German ideology*. Londres: Lawrence and Wishart (traducción del original alemán: *Die deutsche Ideologie* publicado íntegramente por primera vez en Moscú, en 1932. Trad. cast.: *La ideología alemana*. Valencia: Servei de Publicacions. Universitat de València, 1994).

117 ALLAN, J. (2005): "Inclusion as an ethical project". En: S. TREMAIN (ed.): *Foucault and the government of disability.* Ann Arbor: The University of Michigan Press, págs. 281-297.

118 *Ibid.,* pág. 281.

119 BARTON, L. (2005) Transcripción de entrevista.

120 ALLAN (2005): *op. cit.,* pág. 281. Véase también: ALLAN, J. (2008): *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer, págs. 90-92.

121 ALLAN (2008): *op. cit.,* pág. 90.

122 ALLAN (2005): *op. cit.,* pág. 281.

123 CORBETT, J. y SLEE, R. (2000): "An international conversation on inclusive education." En: F. ARMSTRONG, D. ARMSTRONG y L. BARTON (eds.): *Inclusive education: Policy, contexts, and comparative perspectives.* Londres: David Fulton, pág. 134.

124 REYNOLDS, D. y FARRELL, S. (1996): *Worlds apart? A review of international surveys of educational*

achievement involving England. Ofsted, Londres: HMSO.

125 KNIGHT, T. (1985): "An apprenticeship in democracy". *The Australian Teacher*, 11(1), págs. 5-7; PEARL, A. y KNIGHT, T. (1998): *The democratic classroom: Theory to inform practice*, Cresskill: Hampton Press; PEARL, A., PRYOR, C. R. y ASSOCIATION OF TEACHER EDUCATORS (2005): *Democratic practices in education: Implications for teacher education*. Lanham: Rowan and Littlefield Education.

126 BERNSTEIN, B. (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis (Trad. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998).

127 TOURAINE, A. (2000): *Can we live together? Equality and difference*. Cambridge, Polity Press, pág. 195. (Trad. cast.: *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes.* Madrid. PPC, 1997.)

128 *Ibid.,* pág. 270.

CAPÍTULO 5

Lo que hacen los Gobiernos: La inacción política

> Toda revolución se evapora y solo deja tras de sí el cieno de una nueva burocracia.
>
> Franz KAFKA.

> Oliver: ... Ahora somos autónomos. Nos han —¿cómo se dice?— *externalizado*. Los políticos desmantelan las comunidades; después se quejan de que la comunidad ya no existe. Incuban la enfermedad; después manifiestan su sorpresa cuando la gente se infecta.
>
> David HARE: *The vertical hour*.

Introducción

No hace mucho, asistí a un congreso sobre la educación inclusiva organizado por la profesora Athena SIDERI, de la National and Kapodistrian University of Athens. Como ocurre con frecuencia, las presentaciones más convincentes e instructivas no son ejercicios de erudición, sino creaciones del corazón. El padre de un chico con discapacidad, en representación de una organización defensora de los padres de Atenas, habló de la experiencia escolar de su hijo. Nos dijo que el chico salía a diario con una cartera llena de sueños y de esperanza. Por desgracia, la escuela no valoraba al niño ni sus sueños. Sus diferencias cuestionaban la enseñanza de costumbre, dirigida a los demás alumnos, considerados normales. El chico regresaba cada tarde a su casa con una cartera vacía. Con excesiva frecuencia, las escuelas vacían las carteras de los chicos; sus sueños quedan desparramados por el suelo. Mientras escuchaba por los auriculares la narración traducida del griego al inglés, se produjo una pausa seguida por la voz de un segundo traductor. La primera quedó tan conmovida que no pudo terminar su cometido y tuvo que abandonar su cabina arrasada en lágrimas. Esta historia es notable y dolorosa para las personas ajenas a la educación. Sin embargo, estos episodios pasan sin pena ni gloria en las escuelas. Siempre son dolorosos. Padres e hijos sufren en silencio cuando sienten el peso muerto del desmoronamiento de sus esperanzas y sueños.

A menudo, los maestros no saben qué hacer y se angustian personalmente por las dificultades que experimentan los niños con discapacidad en sus aulas. Se debaten en medio de las limitaciones de los espacios insuficientes de las clases y de unas prácticas educativas diseñadas para épocas hace tiempo superadas. Las imposiciones políticas

poco razonables, unos objetivos competitivos y unas ideas estrechas de la educación restringen la creatividad, la innovación y la atención requeridas para educar a los niños, a los que en su lugar se les enseña a hacer los tests. Una enseñanza diferenciada, en la que los maestros comiencen la planificación de su enseñanza partiendo de la familiaridad con los pros y los contras de cada niño concreto[1] una evaluación para aprender, en la que los porfolios de trabajo aumenten para calibrar el progreso y construir aspiraciones en vez de dictar sentencia[2], requieren un fundamento político basado en la confianza y en el conocimiento de los principios educativos. Para los maestros, el "niño con la cartera" es una metáfora del riesgo. Se ha convertido en el estudiante añadido al que atender, el Otro educativo[3], que amenaza el resultado de la inspección del rendimiento e introduce un estrato de burocracia acerca de las necesidades educativas especiales. Aquí estriba la creación de un exceso de población y del desequilibrio organizativo. Las culturas y circunstancias prevalentes estimulan a los maestros, de forma abierta y de forma encubierta, a entrar en una condición de indiferencia colectiva.

A medida que se profundiza la crisis educativa, que trataré de explicar en el Capítulo 7, son más los niños que sobran en relación con la capacidad de la escuela de impartir sus objetivos. Estos estudiantes vulnerables están condenados a constituir la nueva clase especial de conducta y lenguaje desordenados. Linda GRAHAM observa que, en el estado australiano de Nueva Gales del Sur, un tercio de las plazas de las escuelas especiales están reservadas en la actualidad para alumnos y alumnas clasificados como emocionalmente trastornados o conductualmente desordenados[4]. A esto se añade el creciente número de unidades de derivación[1]*, unidades de conducta y otros numerosos entornos alternativos para estudiantes difíciles, problemáticos, desinteresados y desordenados. Estamos asistiendo a una expansión constante de un nivel escolar residual. ¿Se pregunta cómo ha ocurrido esto? Yo sí. ¿No se pregunta también cómo puede cambiarse esto (si es que es posible)? Yo sí. En las afueras de Amán, en Jordania, se estableció en 1948 un campamento provisional para refugiados árabes. En 2010, el campamento tiene el aspecto de una destartalada permanencia. Sus ocupantes siguen siendo intrusos. Al ver este campamento por la ventanilla de un taxi, me sorprendió cómo se establecen rápidamente los exabruptos como parte del panorama político y cómo la educación también desplaza y establece campamentos para unos jóvenes devaluados.

No pretendo decir que las escuelas, los gobiernos y los maestros se propongan deliberadamente hacer más difícil la vida para algunos niños. Esto es un efecto de una compleja disposición de las estructuras y valores sociales, de conjuntos de políticas educativas, de opciones curriculares opuestas, de enfoques atenuados de la enseñanza y la evaluación, de unas estructuras escolares inflexibles y de las decisiones de distribución de recursos. Como ya hemos señalado, Michele MOORE sostiene que la exclusión es consecuencia de conjuntos de decisiones[5]. Por tanto, podríamos abrazar un conjunto diferente de decisiones. Es igualmente posible tomar la opción de la inclusión, basada en

unos principios.

Este capítulo continúa nuestra reflexión sobre los futuros de la educación inclusiva interrogando su pasado. Para entender este pasado, pasaremos de examinar unas explicaciones teóricas desligadas de la realidad a la aplicación de estas formas de pensar sobre la educación inclusiva, manifiestas en las políticas educativas. Mi examen de lo que, de manera un tanto imprecisa, llamamos "necesidades educativas especiales" y "política de educación inclusiva" se basará en una serie de recursos, textuales y anecdóticos, de todo el mundo. La cuestión no es hacer comparaciones judiciales. Sería una ingenuidad y solo serviría para desorientarnos. Hago esto, en cambio, como observa Mel AINSCOW, con el fin de convertir en extraño lo familiar y lo familiar en extraño[6]. Que estas cosas puedan hacerse de otra manera en otros lugares abre nuevas posibilidades, aunque también pueden sugerir advertencias.

Por ejemplo, gran parte de mi actividad con respecto a la educación inclusiva en Australia ha consistido en discusiones acerca de la distribución de recursos, tratando de elaborar un cálculo diferente de esa distribución; un conjunto de algoritmos para que el Gobierno acelere la educación de los niños con discapacidad con sus compañeros del barrio en la escuela local. Estas discusiones australianas acerca de los recursos como precondición para la inclusión se pusieron de relieve en un congreso, en Manchester, en el que me sorprendió el sereno desconcierto de algunos colegas de las naciones africanas pobres y del subcontinente indio mientras escuchaban pacientemente a los de países occidentales ricos cuando se quejaban de su insuficiencia de recursos materiales y de personal. Ellos habrían incluido muy contentos a "estos otros" estudiantes, excluidos en la actualidad, si hubieran tenido los recursos necesarios. Nuestros colegas africanos nos contaron que ellos piden a los alumnos que lleven a la escuela algo en donde sentarse. Pocas cosas tienen que puedan considerarse materiales educativos. Hay pocos libros. No se molestan en contar el número de niños que hay por cada ordenador. No tienen la suerte suficiente para quejarse del tamaño de la banda ancha. Los laboratorios de ciencias y el equipamiento y los materiales sofisticados de ciencias no aparecen por ninguna parte. Recuerdo a un orgulloso director escolar que nos mostraba un aula de una escuela de China. Miramos las filas de pupitres vacíos, vimos las inhóspitas paredes sedientas de pintura y educadamente asentimos, dando nuestra aprobación. "Este es nuestro laboratorio de ciencias", declaró, señalando la pila y el grifo al fondo de la clase. No abundan los coordinadores de necesidades educativas especiales, los terapeutas, los psicólogos y los expertos en conducta. Resulta impresionante la diferencia entre el punto de partida de nuestros colegas y el nuestro. Han tomado una decisión de principio a la que se adhieren. Parece que hay un principio de acogida a todos los estudiantes, resolviendo después cómo hacer lo mejor posible con lo que tienen. No hay nadie a quien remitir o derivar a los niños molestos. Por supuesto, mi representación puede pecar de romántica. También debo reconocer el hecho de que los padres de algunos niños evitan enviarlos a la escuela por la vergüenza cultural o religiosa que les supone su

discapacidad. Otros los dejan en casa, preocupados por su seguridad.

Pasando a un terreno más familiar para ponderar mejor esto, también soy consciente de la diferencia de calidad de la escolarización inclusiva entre las escuelas urbanas y las rurales y entre escuelas situadas en áreas demográficamente similares de Australia. Los recursos son importantes, pero conviene que pongamos a prueba nuestra idea de "recurso". ¿Podemos aceptar una explicación social para generar recursos de esperanza[7]? Volveremos en su momento sobre esta pregunta.

Reflexión sobre la política de educación (inclusiva)

En este capítulo, examinaremos selectivamente el progreso de la educación inclusiva en diversas administraciones con el fin de identificar algunos problemas, interrogantes y oportunidades de reforma. Este capítulo junto con el 6 y 7 construyen nuestro puente en una consideración más especulativa de los futuros para la educación inclusiva y una discusión más perspicaz de la escuela extraordinaria. En el breve espacio de esos cortos capítulos sería demasiado difícil completar un análisis de la política de educación inclusiva en todas las administraciones. Tampoco pretendo dar la explicación definitiva de la política en cualquier administración. Quiero, en cambio, recoger experiencias y anécdotas y basarme en la investigación para identificar estos problemas e interrogantes. Más en concreto, estoy interesado en las oportunidades para pensar de otra manera en la educación inclusiva. A este respecto, el libro incorpora y moviliza la esperanza: es una llamada a la acción.

Como los términos *democracia* e *inclusión*, *política* es una palabra aparentemente obvia, aunque "usada de formas diferentes y a menudo sin excesivo rigor"[8]. Mark CONSIDINE ha descrito la política como un proceso, una respuesta dinámica a la naturaleza cambiante del mundo y a los problemas que los gobiernos tratan de abordar (o evitar)[9]. Al desarrollar un conjunto de herramientas sociológicas para examinar los procesos y ciclos políticos, Stephen BALL ha reflexionado sobre el "hiperactivismo" manifiesto en el diluvio de declaraciones políticas, memorandos, publicaciones, textos, edictos, discursos, leyes y reglamentos que los gobiernos han desatado sobre las escuelas para dar la sensación de que son los que mandan, en la cumbre de su juego[10]. Previsiblemente, este flujo incesante de normas promoverá el escepticismo, la resistencia y la fatiga.

> En consecuencia, la política no se trata como un objeto, un producto o un resultado, sino como un proceso, algo que se está desarrollando, es interactivo e inestable... Las normas se discuten, interpretan y promulgan en diversos campos de práctica y los textos y significados de la retórica de los políticos no siempre se traducen de forma directa y obvia a las prácticas institucionales. Son conjugados, mediados, discutidos y mal entendidos o, en algunos casos, simplemente resultan impracticables. También es importante no sobrestimar la racionalidad lógica de la normativa. Las estrategias políticas, leyes, orientaciones e iniciativas son a menudo desordenadas, contradictorias, confusas y poco claras[11].

La política y la administración no es solo lo que los gobiernos imponen para su implementación por un funcionariado obediente, como sugerían los primeros analistas de la política pública y la administración, como Thomas DYE[12]. Esta visión es estática e induce a error. Una descripción así es también excesivamente lineal y unidimensional. Se pasa por alto el proceso de lucha presente en las complejas relaciones entre el establecimiento de planes políticos, la elaboración de un texto político (una ley, un reglamento, una declaración a los media, un discurso o un folleto descriptivo) y la traducción de este artefacto político a la práctica (implementación). Este desordenado y a menudo discutido proceso es lo que BALL llama "ciclo político"[13]. No todas las primitivas definiciones políticas han estado vacías de presciencia analítica. RIZVI y LINGARD se basaron en el científico político David EASTON[14], que, en 1953, sentó las bases de su "visión ecléctica del análisis político de la educación crítica"[15].

> La esencia de la política radica en el hecho de que, mediante ella, se deniegan ciertas cosas a algunas personas y se ponen al alcance de otras. La política... consiste en una red de decisiones que asigna valores[16].

En su consideración de la asignación de valores mediante la política educativa, RIZVI y LINGARD describen un proceso en el que unos valores, a menudo opuestos o contradictorios, como la igualdad, la justicia, la autonomía, la eficiencia, la responsabilidad, la competición y la excelencia, se organizan según las prioridades políticas. Dicen que es posible que la igualdad no quede completamente abandonada; se remodela o reconfigura, rearticula o subordina a las preocupaciones económicas dominantes[17]. LINGARD había comentado previamente cómo se habían desbaratado en Australia el Disadvantaged Schools Programme (DSP) y el Participation and Equity Programme (PEP)[18] junto con una serie de diversas iniciativas de justicia social y los fondos a ellos destinados se reasignaron a proyectos de lectoescritura para elevar las puntuaciones de rendimiento de los estudiantes en los programas nacionales de exámenes. La redenominación de la equidad como mejora de la lectoescritura y el desmantelamiento de programas educativos innovadores y atrayentes basados en los requisitos de redistribución y representación[19] para los niños de comunidades desaventajadas y minoritarias no fueron, en realidad, otra cosa que la subordinación de la equidad a las exigencias de mejorar las puntuaciones de los exámenes en las tablas de clasificación nacionales e internacionales para promover la competitividad económica[20].

La propensión de la política a generar subversiones perversas de sus objetivos declarados queda ilustrada por el hecho de que, en el furor por elevar el rendimiento mediante la mejora de los perfiles estatales de rendimiento de los estudiantes en los tests nacionales de papel y lápiz de lectoescritura en Australia, se descubrió que, aunque no fuera sino algo anecdótico, algunas escuelas habían persuadido a sus alumnos aborígenes y a los de bajo rendimiento que faltaran a clase los días de las pruebas. Este esperpento se entiende cuando caemos en la cuenta de que el rendimiento global en las pruebas de

un Estado (provincia, condado, región) afecta al montante de las ayudas y becas con cargo a fondos federales que reciba. En este mismo sentido, un director de escuela comunitaria aborigen me dijo en una ocasión que los funcionarios regionales de educación le habían amonestado porque las puntuaciones de lectoescritura de su escuela habían bajado. Los funcionarios regionales no habían caído en la cuenta del hecho de que la escuela había detenido el absentismo y los maestros habían empezado a enseñar a unos alumnos a partir del nivel en el que se encontraban tras varios años de interrupción de su escolaridad. Los instrumentos de rendición de cuentas en ese Estado registraban estos hechos como un fracaso. Decir que se utilizan herramientas embotadas para trabajar en entornos complejos es, como explica el afamado hotelero británico Basil Fawlty[21] a sus colegas de trabajo, *"una verdad de Pero Grullo"*[2]*. La historia de la educación inclusiva es también la historia de la refundición de un concepto para hacerlo compatible con las prioridades del poder. Es una historia de asignación de valores; es la historia de quienes son valorados y quienes no.

La política es, como la presenta Norman FAIRCLOUGH en su análisis de la retórica del "Nuevo Laborismo" de Tony Blair, la búsqueda de una narrativa elegantemente sencilla, cautivadora y movilizadora[22]. Esto es lo que llama la "mediatización" de la política. La imagen eclipsa la lógica. La repetición y la exclusión de discursos o formas de pensar alternativos establecen los límites del plan político. FAIRCLOUGH reflexiona también, como ya señalamos antes en este texto, sobre el proceso de creación de alternativas imposibles: "empresa y justicia". La amalgama de la "educación inclusiva y especial" es la encarnación de este absurdo aunque generalmente aceptado artificio. De hecho, hay instituciones de educación superior en el Reino Unido que ofrecen el título de Master of Inclusive and Special Education. En Canadá, hay facultades de Education que proclaman sus credenciales de educación inclusiva mientras imparten asignaturas sobre *retraso*. La "R" es a la segregación por discapacidad lo que la "N" es a la segregación por raza[3]*.

Con esto no negamos la importancia y la fuerza más positiva del idioma en la elaboración y la política del diseño político. Durante su época de Deputy Director General del Queensland Education Department, Allan LUKE reconoció la importancia de facilitar a los políticos, a la burocracia y a las escuelas lo que él llamaba "nodos organizadores". "New Basics", "Literate Futures", "Productive Pedagogies", "Partners for Success"[4]* eran metáforas de estrategias educativas asimilables por los periodistas, los parlamentarios y el público (véase la Tabla 5.1). Las palabras emparejadas hacían el oficio de los iconos en una pantalla de ordenador relativos a unas descripciones cuidadosamente organizadas de los elementos clave del plan de reforma QSE 2010[23]. Detrás de los nodos organizadores de cada área —*New Basics, Literate Futures, Productive Pedagogies* y *Partners for Success*— hay una serie de documentación accesible y de recursos de enseñanza junto con una investigación más detallada (véanse las páginas web indicadas en la Tabla 5.1). El anteproyecto de reforma vislumbrado en QSE 2010 se tradujo en el plan estratégico *Destination 2010*, de Education Queensland.

Un plan transmutado, como pone de manifiesto el lenguaje diluido[24] con el tiempo por los sucesivos directores generales y ministros, incapaces o no dispuestos a oponerse a los movimientos conservadores hacia los resultados nacionales (tradicionales) del currículum, el creciente énfasis en los regímenes de pruebas nacionales y la introducción de las tablas de clasificación. El lenguaje es una clave de la reforma, puesto que prescribe y proscribe posibilidades[25] simultáneamente.

El diseño de la política también se ha visto incluido por otros dos fenómenos a los que hay que prestar atención para entender la complejidad de la exclusión y la política de educación inclusiva. En primer lugar está el profundo impacto de la globalización[26]. En segundo está la relación contagiosa entre el Gobierno y los intereses financieros privados[27]. En esta discusión de la política educativa, la globalización se refiere a los flujos de capital, de personas y de información, a la contracción del tiempo y del espacio (distancia) y la compleja interacción de dominación y subordinación en la formación de nuevas comunidades de interés. En particular, me interesa el movimiento global de discursos políticos de educación y la actuación de diversos organismos que apoyan y transportan esos poderosos discursos. Me refiero aquí a las convergencias políticas globales en torno a la conversión de la educación y la escolarización en artículos de consumo y a la reconfiguración de la educación pública (estatal) bajo la rúbrica del mercado. KAHN y MINNICH hablan de la amenaza a la democracia que encierra la "huída blanca" de las escuelas de barrio y la privatización sistemática de la educación pública tras la abolición de la segregación racial en los EE.UU.:

Tabla 5.1. *Plan de reforma Education Queensland 2010*

Nodo organizador	Descripción de la reforma	Información adicional
New Basics	*New Basics* ("Nuevos aspectos básicos") era un instrumento retórico referido a un gran proyecto de investigación en el que participaron cuarenta y nueve escuelas gubernativas, que pusieron a prueba importantes reformas: 1) la organización temática de los contenidos de conocimiento en respuesta a preguntas organizativas clave; 2) inversión en el desarrollo profesional sistemático de los docentes para ampliar su repertorio pedagógico; 3) el desarrollo de una auténtica evaluación (tareas ricas); 4) el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje	Education Queensland (2000): *New Basics Project Technical Paper.* Brisbane: Department of Education. http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/html/research/research.html (acceso comprobado el 4 de abril de 2012).

	con enfoques orientados a crear un liderazgo educativo.	
Literate Futures	"La lectoescritura es el dominio flexible y sostenible de un repertorio de prácticas con los textos tradicionales y de las nuevas tecnologías de la comunicación mediante el lenguaje hablado, impreso y multimedia"**28**. *Literate Futures* ("Futuros alfabetizados") indicaba la intención de Education Queensland de ampliar su enfoque de la lectoescritura más allá de los programas silábicos de aprendizaje de la lectura y de recuperación de la lectura para adoptar el "modelo de los cuatro recursos", que abarcaba: I) descodificador (competencia de codificación o cifrado); II) creador de significado (competencia semántica); III) usuario de texto (competencia pragmática) y IV) crítico de texto (competencia crítica). Literate Futures presentaba también ideas relativas a los multialfabetismos, en consonancia con los lenguajes de las nuevas tecnologías.	http://education.qld.gov.au/curriculum/learning/literate-futures/pdfs/lf-teacher-summary.pdf (el enlace no es válido a 21 de febrero de 2012). MUSPRATT, S.; LUKE, A., y FREEBODY, P. (1997): *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice.* Cresskill (NJ); Hampton Press. FREEBODY, P., y LUKE, A. (1990): "Literacies programs: Debates and demands in cultural context", *Prospect,* 5, 7-15.
Productive Pedagogies	*Productive Pedagogies* ("Pedagogías productivas") era un elemento clave del proyecto de investigación New Basics, una recomendación del Queensland School Reform Longitudinal Study (QSRLS) que recibió el apoyo político de perfil elevado del primer Ministro del Estado, Per BEATTIE. *Productive Pedagogies* describe un marco de referencia común en el que los docentes pueden escoger y desarrollar estrategias en relación con: lo que enseñan; los estilos variables sucesivamente desarrollados a través de unos fuertes marcos evaluativos de referencia, y sensibilidad a los orígenes de sus alumnas y alumnos. *Productive Pedagogies* engloba cuatro elementos para la construcción de los enfoques	http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/html/pedagogies/pedagog.html (acceso comprobado el 4 de abril de 2012). Queensland. Dept. of Education (2001): *The Queensland school reform longitudinal study*. Brisbane: The State of Queensland (Department of Education).

	docentes: calidad intelectual; conexión; entorno que apoya y atiende, y reconocimiento de la diferencia. Se basa en el trabajo previo de Fred NEWMANN y colaboradores en torno a las ideas de "logro auténtico"**29**. Esos enfoques se basan en una medida del rigor educativo que no se refleja en los objetivos mal concebidos en otras administraciones, como Inglaterra y los marcos economicistas establecidos por la OCDE**30**.	
Partners for Success	*Partners for Success* ("Colaboradores para el éxito") es la estrategia clave del departamento de cara a las necesidades de educación y de empleo de los estudiantes aborígenes y de las islas del estrecho de Torres de Queensland. Sus áreas prioritarias de asistencia, retención, rendimiento y capacitación de la mano de obra orientan la planificación y constituyen la base para medir el rendimiento. Lanzado en 2000 en treinta y ocho escuelas y comunidades experimentales, sobre todo en poblaciones rurales y remotas, *Partners for Success* se desarrolló como respuesta directa a la Review of Education and Employment Programs for Aboriginal and Torres Strait Islander peoples ("Revisión de los programas de educación y empleo para los pueblos aborigen e isleños del estrecho de Torres").	http://education.qld.gov.au/schools/indigenous/strategies/part-for-success.html (acceso comprobado el 4 de abril de 2012). SARRA, C. (2003): *Young and black and deadly: Strategies for improving outcomes for indigenous students*. Deakin West, ACT (Australian College of Educators).

Entonces y ahora, los privatizadores hacen esto: Proclaman que el sistema público está fracasando, desinvierten y se aseguran de otras formas de que fracase, crean o apoyan alternativas privadas y justifican el paso de lo público a lo privado diciendo: "Hemos tenido que hacerlo porque el sistema público era terrible. Y, si los métodos más sutiles, como la desinversión, parecen demasiado lentos y pueden salirse con la suya, a veces, lo que era público se vende directamente a compradores privados. En el Sur, a veces, los consejos escolares (blancos) cerraban una escuela y la vendían a continuación por casi nada a una academia segregada"[31].

Sobre la base de esta amplia evidencia y extenso análisis de las nuevas formas de organización educativa cuando lo privado y lo público se desdibujan cada vez más,

Stephen BALL sostiene que "deberíamos considerar la privatización como una parte de un cuadro mucho mayor de cambios sociales". Continúa:

> La privatización es un proceso en marcha aunque inestable que engloba las cambiantes relaciones entre el Estado, el capital, el sector público y la sociedad civil y que conecta los grandes flujos de la economía global con la refundición de las texturas de la vida cotidiana, para los estudiantes y los docentes (y los investigadores), y las familias... en esta nueva episteme, se habla cada vez más, y quizá casi exclusivamente, de la educación en términos de su valor económico y su contribución a la competitividad mercantil internacional[32].

BALL deja a sus lectores con un consejo sombrío y sabio:

> Tenemos que luchar para pensar de forma diferente sobre la política educativa antes de que sea demasiado tarde. Tenemos que trascender las tiranías de la mejora, la eficiencia y los niveles, para recuperar el lenguaje de la ética, las obligaciones morales y los valores y para articular la educación en esos términos[33].

No está solo en esta forma de ver las cosas. Dirigiéndose a la Conference of Commonwealth Ministers of Education, celebrada en Edimburgo en 2003, Amartya SEN aprovechó la ocasión para recordar a los ministros el consejo de Adam SMITH de que la educación era demasiado importante para abandonarla a los caprichos del mercado[34].

La globalización, de acuerdo con la reflexión de RIZVI y LINGARD, ha sido promotora y portadora de repertorio social neoliberal. Organismos como la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO y el Fondo Monetario Internacional han cosificado una forma concreta de organización económica y, con ello, el tipo de organización y cultura educativas que produjeron la nueva mano de obra cosmopolita para la economía del conocimiento. La educación se proyecta ahora como el medio para producir unos ciudadanos globales con conocimientos, destrezas y disposiciones que valoren la movilidad, la flexibilidad y la competición conformes con un mercado voluble y, como hemos contemplado recientemente en la crisis bancaria y del capital, caníbal. Esto refleja la descripción de la cultura del nuevo capitalismo que hace SENNETT. Mientras diversas naciones de estados opuestos de desarrollo económico y convicción política pugnan por entrar en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)[5]* de la OCDE y en la competición de pruebas del Trends in International Maths and Science Study (TIMSS)[6]*, crece la lista de bajas de estudiantes de la cultura de tests de importancia trascendental[35].

Dos estudiosos estadounidenses, Dale JOHNSON y Bonnie JOHNSON[36], cuentan que tomaron una licencia de un año en su universidad, en el verano de 2000, para dar clases en tercero y cuarto de primaria en una escuela situada en una comunidad desaventajada de Luisiana. La escuela, que denominan Redbud Elementary School, ofreció a estos dos catedráticos de educación "oportunidades en la vida real de ver en directo los efectos del movimiento a favor de la rendición de cuentas en la vida en la escuela". De sus entradas cotidianas de su diario surgen una serie de temas:

- Los efectos destructivos de la pobreza aguda sobre todos los aspectos de la

vida, incluida la educación.

- Las consecuencias negativas de la ofensiva continuada a favor de la rendición de cuentas en las escuelas.
- Las exigencias poco razonables que se plantean a los maestros, que ahogan su creatividad y su entusiasmo y promueven su salida de la profesión.
- El aumento progresivo de empresas con ánimo de lucro, aprovechando el movimiento a favor de la rendición de cuentas.
- La proliferación de alianzas entre los responsables políticos y los especuladores.
- El impacto regresivo y desproporcionado de las pruebas de importancia trascendental sobre los niños y niñas más vulnerables y pertenecientes a minorías de los Estados Unidos[37].

Esta es la larga sombra del "espectro de la inutilidad"[38].

El sonido y la lógica de la política: Revisando el timbre y el tono

En 1984, en el estado australiano de Victoria, la Victorian Ministerial Review of Educational Services for the Disabled, presidida por el entonces Deputy Director General of Education, Kevin COLLINS, publicó el informe de sus descubrimientos: *Integration in Victorian education*[39]. A los lectores puede desconcertarlos mi retorno a lo que algunos considerarán ahora como una antigualla o literatura política barata. Sin embargo, este informe representa una novedad destacable con respecto a informes previos, comparativamente conservadores, como el a menudo citado informe Warnock, de 1978: *Special educational needs* en Inglaterra[40], o a las leyes cargadas de advertencias que rigen la educación de los escolares con discapacidad en los EE.UU.[41] También alcanza una postura más progresista que informes posteriores, como el de engañoso título "mesa de trabajo" sobre la educación especial del Ontario Ministry of Education, encargado en 2005 por el ministro Kennedy. El informe de la "mesa de trabajo" fue presentado con el atractivo título: *Special education transformation*[42] en mayo de 2006 a la nueva ministra de Educación, Sandra Pupatello. Los autores del informe de *transformation* eran la catedrática Sheila BENNETT, de la Brock University, y la asesora parlamentaria para la educación (ahora Minister for Education) Kathleen WYNNE. En un encuentro de profesores y profesoras de educación, el Deputy Minister, Ben Levin, me pidió que hablase y yo, de un modo no muy caritativo, describí la *Special education transformation* como "una oveja con piel de oveja". Tomé esta expresión de Paul Keating, antiguo primer ministro australiano del Labor Party. La había utilizado para describir al primer ministro del Liberal Party (conservador), John Howard[43]. Redactado unos veintiún años más tarde, el lenguaje del informe de Ontario refleja la forma y el tono de la educación especial tradicional, con ocasionales referencias a la inclusión. Es

poco más que una variación sobre el tema de un continuo o cascada de provisión educativa[44]. Salvaguarda también las escuelas segregadas en cuanto representación de la elección de los padres, si bien es cierto que hace un intento de frenar el espectacular aumento del gasto total en las necesidades de la educación especial en toda la provincia[45].

A diferencia del Warnock Report y del Ontario Report, el Collins Report adopta lo que su principal analista política y autora, Gillian FULCHER, describe como un discurso democrático[46]:

> En contraste con la política británica, Integration in Victorian Education está políticamente lejos de ser equívoco y, aunque recurre excesivamente a algunos discursos o marcos de referencia opuestos, tiene un discurso predominantemente democrático (su principio rector es que todos los niños tienen derecho a la educación ordinaria) y una clara crítica del control profesional, históricamente establecido, de las prácticas de educación especial[47].

En el informe, hay una declaración inequívoca de lo que se valora (y *quién* lo valora). Esto se propone en la definición y declaración de cinco principios rectores (véanse las Tablas 5.2 y 5.3). *Integration in Victorian education* (el informe del Ministerial Review Committee of Educational Services for the Disabled) rechaza la utilidad del modelo médico de discapacidad que inspira los conocimientos, el lenguaje y las prácticas de la educación especial, para avanzar en los derechos y en la educación de los escolares "discapacitados". Al adoptar un discurso característicamente democrático o basado en derechos, el informe precedió a la posterior legislación sobre los derechos humanos proclamando el derecho de *todos los niños y niñas* de matricularse en la escuela de su barrio. Creó la expectativa de la decisión participativa que corrigiera el desequilibrio predominante en las relaciones de poder entre un conjunto de profesionales expertos y los padres con respecto a las decisiones sobre sus hijos[48]. Esto constituía un profundo distanciamiento del informe y sus recomendaciones del discurso y los edificios epistémicos del profesionalismo experto que caracteriza las teorías y las prácticas de la educación especial[49]:

> El objetivo dominante del informe era democrático: restaurar la paridad de tratamiento en el aparato educativo para los niños clasificados como discapacitados. Este democratismo sostiene la crítica del profesionalismo (evaluación, adscripción a centros especiales, "en beneficio del niño", etc.)...[50]

Tabla 5.2. *Integración en la educación en Victoria: Definición de "integración"*

"Integración" alude a un doble proceso:
1. el proceso de incremento de la participación de los niños con minusvalías, discapacidades y problemas escolares en los programas de educación y en la vida social de las escuelas ordinarias en los que participan sus compañeros y compañeras sin discapacidades:
y
2. el proceso de mantenimiento de la participación de todos los niños y niñas en los programas educativos y en la vida social de

las escuelas ordinarias[51].

Tabla 5.3. *Integración en la educación en Victoria —cinco principios rectores*

1. Todos los niños y niñas tienen derecho a ser educados en una escuela ordinaria.
2. No se categoriza.
3. Los recursos y servicios deben estar basados, en la mayor medida posible, en la escuela.
4. Procesos colaborativos de decisión.
5. Todos los niños y niñas pueden aprender y a todos se les puede enseñar.

Privilegiar a los padres en un proceso más democrático de decisión colaborativa sobre la educación de sus hijos era coherente con la retórica de delegación plasmada en los Ministerial Papers 1-6 del State of Victoria Education Department[52]. *Integration in Victorian education* pretendía anunciar la repatriación sistemática de recursos de un sistema binario para facilitar la educación de todos los niños en su escuela local. En otras palabras, la gran cantidad de recursos dedicados a la separación de los niños de sus compañeros y compañeras se reinvertiría en capacitar las escuelas y a los maestros ordinarios para impartir la educación a la población real de su barrio, en vez de a su población preferida. O, al menos, eso se pensaba. Aunque completamente previsible, como observa SKRTIC[53], se subestimó gravemente la resiliencia de la educación especial tradicional y la del interés profesional.

La autora principal del informe del gobierno del Estado de Victoria sobre la revisión de los servicios educativos para los discapacitados, Gillian FULCHER, siguió analizando los procesos y el impacto de la política de integración en su libro: *Disabling policies*[54]. Publicado por primera vez en 1989, es un texto extraordinariamente importante para los investigadores de los estudios de la discapacidad en educación y en sociología política al mismo tiempo. Al principio, FULCHER enuncia la cuestión específica clave de su texto: "cómo podemos desarrollar un tratamiento mejor para los estudiantes a quienes (en número creciente) se llama 'discapacitados' o minusválidos y para sus maestros"[55]. Después de todo, esta había sido la intención del informe *Integration in Victorian education*. Sin embargo, como nos recuerda FULCHER en las primeras páginas de su texto, lo que había sido un informe muy bien intencionado había fracasado por los conflictos en el trabajo de su comisión y en la interpretación e implementación en los diversos campos de la escuela victoriana.

El conflicto generado por el informe era "vigoroso, marcado y prolongado: continúa"[56]. FULCHER describe en una serie de relatos cómo diez minutos antes de la presentación del informe al ministro, el representante de los sindicatos de profesores técnicos y de secundaria insertó la *Extension Note 2* en el informe para dejar claro que la expresión "problemas en la escolarización" no representaba problemas de la escuela, sino

un reflejo del déficit del niño. De este modo, "problemas de la escolarización" se convirtió paradójicamente en la mayor categoría de niños para quienes se buscaba financiación para su integración. De un modo más cruel, ese descriptor se aplicaba con frecuencia a alumnos y alumnas de escuelas ordinarias a modo de nuevo marcador profesional de diferencia y exclusión encubierta[57]. "Problemas en la escolarización", un diagnóstico legitimado (es decir, la escuela podía pedir dinero para integrar a estos alumnos y alumnas) y cajón de sastre para la falta de compromiso, la inadaptación y el fracaso de los niños afectados. Tomando la idea de Michel FOUCAULT, se convirtió en un medio para controlar a los cuerpos no tan dóciles en el aula[58]. En otra parte, he escrito sobre la impecable oportunidad de esta nueva categoría diagnóstica (precedió al aumento de los trastornos de la atención) y de los cambios de la Regulation XVI - School Discipline en el estado de Victoria[59].

Un representante de los padres en la comisión de revisión también había insertado una *Extension Note* para defender que los Enrolment Support Groups[7]* estuvieran constituidos por números pares de padres y madres y de profesionales[60]. El conflicto continúa, aunque el informe ha quedado relegado a la oscuridad de las estanterías de las bibliotecas y de la literatura política barata. Examinaremos los conflictos en los posteriores debates sobre la política de la educación inclusiva que reflejan los temas centrales de esta lucha tal como se desarrolló en Victoria durante del decenio de 1980:

- decisión democrática frente a la autoridad experta y los intereses profesionales;
- ideas contradictorias de la discapacidad y la minusvalía;
- luchas acerca de para quiénes son las escuelas (qué estudiantes deben ir a las aulas ordinarias y cuáles se consideran como población adicional o excedente);
- discusiones acerca de la distribución de recursos;
- debates sobre los límites de la función profesional y las responsabilidades de los maestros y maestras;
- ambigüedad con respecto a la idea del currículum y la pedagogía ordinarios y del currículum y la pedagogía especiales;
- desacuerdo acerca de la organización de la escuela; y, más importante aún,
- diferencias con respecto a una declaración de valores.

He vuelto a propósito a este informe y a las reflexiones posteriores de su autora principal sobre él[61]. Hay dos aspectos de las reflexiones de FULCHER sobre el informe y las controversias que rodearon su elaboración en los debates de la comisión y su recepción en los ámbitos políticos que me gustaría destacar:

- la política como agente de la teoría social;
- el lenguaje es importante.

La política como agente de la teoría social

La elaboración de *Integration in Victorian education* pone en evidencia los conflictos entre los discursos profesional y democrático en todos los niveles de la política (escrito, declarado y promulgado), siguiendo a MACDONALD[62], y en todos los campos del aparato político educativo victoriano. Las descripciones de los procesos y discusiones políticos en la obra de FULCHER ilustran su proposición, como ya he observado, de que la política se hace, discute y rehace en todos los niveles. A este respecto su trabajo concuerda con la sociología política de BALL y las ideas relativas a los ciclos políticos. Su punto de vista es "que la táctica política no puede teorizarse en términos de intenciones... la táctica política es práctica política: es siempre el resultado de estados políticos de juego y lucha"[63]. En otras palabras, es teóricamente flojo tratar de explicar los fracasos tácticos como un problema de implementación. La aplicación de la política consiste en una serie de prácticas en todos los niveles de su desarrollo e implementación y debe hacerse y analizarse como tal.

En los estudios de la política de que disponemos, destaca: "... la casi inexistente discusión acerca de la relación entre política y la teoría social que la orienta"[64]. En consecuencia, es necesario reconocer diferentes formas de entender la discapacidad y la diferencia, de hablar de ellas y de responder a ellas. Sin tratar de parecer grandilocuentes, lo que aquí nos preocupa puede considerarse ontológico y epistemológico. Empleo estos términos para hacer hincapié en el aspecto con demasiada frecuencia ignorado de que el fenómeno de la discapacidad puede entenderse de formas muy diferentes y, como consecuencia, los tipos de conocimientos acerca de ella variarán y, más importante aún, se traducirán en respuestas diferentes a las personas a las que se considere o sean convertidas en discapacitadas.

En esencia, la ontología alude a la rama de la filosofía que considera la naturaleza de la existencia o fenómenos: ¿qué es la discapacidad? La epistemología es una rama de la filosofía íntimamente relacionada con aquella. Aquí, la investigación se ocupa de la naturaleza del conocimiento mismo: cómo se forman, despliegan, adquieren autoridad y se mantienen las explicaciones y formas de entender los fenómenos. Las políticas no están desligadas de la realidad, no son neutras ni inocuas, sino constituyentes y agentes de nuestras formas de entender, mantener o cambiar nuestro mundo. A este respecto, son prácticas discursivas que representan formas concretas de comprender e interactuar. En consecuencia, como señalan los analistas de la política como BALL, RIZVI y LINGARD y FULCHER, es inevitable que la política se caracterice por la discusión y la lucha, dadas las visiones opuestas del mundo que tienen los actores de la política.

Basándose en la idea de discurso de FOUCAULT y en los estudios emergentes de la discapacidad de la época, FULCHER examina una serie de representaciones de la discapacidad (véase la Tabla 5.3). Así, describe cuatro discursos sobre la discapacidad:

- discurso médico;
- discurso caritativo;
- discurso profano, y
- discurso de los derechos.

Como señalamos en el Capítulo 4 (véase la Tabla 4.1), ha habido diversas representaciones de las formas de entender la discapacidad, hablar de ella y responder a ella. En su trabajo, THOMAS y LOXLEY se refieren también a la presentación de Martin SODER de cuatro paradigmas de la discapacidad:

- la perspectiva médica-clínica;
- el enfoque epidemiológico;
- el enfoque de la adaptabilidad;
- el enfoque construccionista social[65].

Señala SODER un "error epistemológico" en la cuarta categoría, cuestionando la creencia demasiado optimista de que las estructuras y significados pueden cambiarse por la fuerza del pensamiento y la agitación reformistas. SKIDMORE sugiere otra cosa. Para él, las limitaciones de las explicaciones sociológicas de la discapacidad residen en su fatalismo y en la incapacidad de identificar alternativas creíbles apoyadas por la evidencia[66].

Quizá ambos autores tengan parte de razón. La deconstrucción, un popular pasatiempo postmoderno que permite que los académicos jugueteen con el lenguaje y las ideas, puede no servir de nada a falta de un intento de ofrecer proposiciones o preguntas que aborden estas urgentísimas cuestiones de la opresión. Tenemos que mantenernos vigilantes en nuestra búsqueda de pureza paradigmática para no perder de vista la naturaleza y el impacto del problema. Como señala Ivan George MORRISON, "limpié mi dicción y no me quedó nada que decir"[67]. Muchos, Raymond WILLIAMS, Stuart HALL, Edward SAID y Anthony GIDDENS, entre otros, han advertido de la deriva de la crítica hacia el dogma y de la pérdida de la agudeza analítica. La escueta observación de Paul GILROY de que la remisión del fenómeno de la raza a la papelera de la historia por el descubrimiento del ADN es insuficiente para desmantelar lo que él llama "raciología" y nos recuerda la enorme tarea que es el proyecto de la reconstrucción educativa:

> La raciología ha saturado los discursos en los que circula. No puede re-significarse ni des-significarse con facilidad e imaginar que sus peligrosos significados puedan re-articularse fácilmente en formas benignas democráticas sería exagerar la fuerza de los intereses críticos y opositores[68].

En el Capítulo 4, expresé mi insatisfacción con los intentos de explicar el mundo mediante la imposición de categorías descriptivas ordenadas. THOMAS y LOXLEY dejan constancia de sus recelos acerca de la "crítica en forma de teoría":

> Tanto el arte, como la teoría y la investigación son ejemplos de artificio: el intento de crear una narración, un tema, a partir de la "monstruosidad" y el carácter "abrupto" de la vida. La teoría de nuestro saber educativo, y esto se aplica en particular a la educación especial, busca el orden... Las disciplinas en las que se encuadra la teoría fomentan los intentos de explicación de un mundo social singularmente carente de orden o intencionalidad[69].

Distanciándose de "los modelos, las teorías y los castillos intelectuales" que, dicen, "han contribuido poco a mejorar el aprendizaje"[70] y, como señala FOUCAULT, pueden acabar siendo un obstáculo para la comprensión, pasan a lo que describen como una postura *ateórica*. Adoptan la idea de "teoría" de BOURDIEU como constructo provisional, una herramienta de pensamiento para afrontar la contingencia y el cambio. Se basan en su predilección por un conjunto de conceptos para ayudar al sociólogo eventual[71]. Como DEWEY, proponen un *pensamiento pequeño* que incluya investigaciones específicas que las lleve a la particularidad de la experiencia humana como campo de análisis. Las historias cobran importancia para dar sentido y en el proceso de construcción de escenarios para el cambio. A este respecto, las narraciones se convierten en instrumentos de investigación[72] que reúnen acontecimientos y emociones en un proceso que RICOEUR llama "disposición"[8]*. Espero no haber violentado el libro, gratamente iconoclasta, de THOMAS y LOXLEY en mi interpretación de algunos de sus temas. La suya es una importante aportación a este campo que apoya el eclecticismo intelectual.

En esto hay una alianza importante y muy interesante con la descripción que hace GILLBORN de las herramientas de la "teoría crítica de la raza" (TCR). Algunos de los temas clave de la TCR que coinciden con nuestro interés por la educación inclusiva los resume a la perfección el mismo GILLBORN:

> La TCR no presenta un conjunto acabado de proposiciones que pretendan explicar todas las situaciones al uso y prever qué ocurrirá en un determinado conjunto de condiciones; se trata, en cambio, de un conjunto de observaciones interrelacionadas sobre la importancia del racismo y su forma de operar en la sociedad occidental contemporánea... la TCR es, en gran medida, un trabajo que se está haciendo: la TCR no es dogmática, excluyente ni inflexible[73].

Como explica GILLBORN a través de unos agentes ficticios, el Profesor y Steve, a quienes utiliza incisivamente en *Racism and education: Coincidence or conspiracy?*, mientras vuelven a casa desde el "Dog and Duck" (uno de los *pubs* favoritos de George ORWELL), "la TCR es mucho más viva y cambiante", su orientación no es cerebral, es apasionada con respecto al activismo y se interesa por las intersecciones entre la raza y otras formas de exclusión y opresión, como la clase social y el género[74]. Volvemos aquí a nuestros comentarios anteriores y a la descripción que Julie ALLAN hace de la educación inclusiva como proyecto ético[75] y a la llamada de Stephen BALL para recuperar "un lenguaje para y de la educación articulado en términos de ética, obligaciones morales y valores"[76].

El lenguaje es importante

Siguiendo con nuestro comentario sobre la discapacidad y los significados que le adscribimos, está la segunda observación de *Disabling policies* de FULCHER que quiero destacar: su determinación para demostrar que "el lenguaje es importante". Describe la discrepancia entre "la literatura (sobre la planificación de la política educativa) y la realidad política que veía"[77]. La mayoría de los modelos de planificación de política educativa a los que tenía acceso en aquella época no conseguían reflejar la existencia y la intensidad de la lucha en el proceso político, limitándose a ofrecer vagas explicaciones de las distancias entre la política (teoría), en cuanto decisiones del gobierno, y la práctica, en cuanto trabajo de implementación a cargo de las burocracias y las escuelas[78]. Las luchas y discusiones en la política de integración de Victoria se extendieron por la organización educativa y la comunidad en general mediante el despliegue del lenguaje como "un instrumento de poder". "Yo vi que *el modo* de utilizar el lenguaje *importa*. Era el instrumento del poder"[79]. Para ilustrar su observación, describe el modo en que el término "integración", que se había presentado como una fuerza para democratizar la educación para los niños que estaban discapacitados por los procedimientos de escolarización, se convirtió en un medio para identificar a los niños y niñas con discapacidades, minusvalías y problemas en la escuela y retrasar su admisión en la escuela hasta que se encontraran recursos adicionales para los maestros en las aulas. Es importante tener en cuenta que, tras las disputas acerca del derecho de todos los niños a matricularse en la escuela de su barrio, aumentó la agitación del sindicato de maestros y el ministro se avino a insertar una advertencia para explicar que, aunque los estudiantes se matricularan en su escuela local, su admisión en esa escuela podría retrasarse hasta que se facilitaran a la escuela los recursos necesarios para su educación. Esto influyó en la forma de calcular los recursos necesarios para la integración. A nadie puede sorprender que fuese una influencia inflacionaria. Cuanto mayor la petición, mayor el retraso. Harry DANIELS también nos ha alertado ante el efecto corruptor de ligar el diagnóstico con la distribución de recursos[80].

Señalamos que, en el informe, la identificación de estudiantes con "discapacidades, minusvalías y problemas en la escuela" llevó al descubrimiento de una nueva categoría de defecto educativo: el niño con "problemas en la escuela". En consecuencia, la población objetivo para la integración no estaba solo en las escuelas segregadas, sino que también estaba constituida por los niños difíciles de controlar en la escuela ordinaria. Paradójicamente, las filas de los discapacitados iban aumentando a medida que los maestros y los orientadores (psicólogos escolares) diagnosticaban que necesitaban apoyo a la integración de más alumnos y alumnas de la escuela ordinaria. Recuerdo que, en aquella época, mis colegas John LEWIS, Sandy COOK y Brian SWORD, que tenían una importante ayuda a la investigación para seguir la implementación de la integración, aludían a la "caza de cojeras y tics" que se montó en aquellos días en las escuelas del

estado de Victoria. Paradójicamente, la integración redujo efectivamente la tolerancia de las escuelas con respecto a la diferencia mientras trataban de calibrar y categorizar a sus alumnas y alumnos para solicitar una nueva fuente de financiación.

El *niño de integración* era un indicador de separación y de exclusión. Era la adscripción pública a las filas de una población excedente que necesitaba la intervención y tratamiento de expertos mediante el apoyo de una ayuda a la integración. En demasiados casos, la consecución de la ayuda a la integración era un anticipo de la indiferencia colectiva. El maestro debería atender a los alumnos propios de la escuela ordinaria, mientras que las ayudas harían lo que pudieran para traducir las lecciones y procurar que el niño no influyera negativamente en el aprendizaje de los otros. Desde luego, esta no es la situación de todos, pero sigue siendo una característica común de lo que la gente llama ahora "educación inclusiva" o de "alumnos con necesidades especiales". Por supuesto, este es un fenómeno global que examinaremos con más detenimiento; en Inglaterra, las personas relacionadas con la educación no suelen sentirse incómodas al hablar de niños con trastorno emocional y conductual (TEC) y con necesidades educativas especiales (NEE); en Nueva Zelanda, hablan de sus alumnos ORRS[9]*; en Queensland, hasta hace seis años, los alumnos discapacitados estaban controlados administrativamente mediante la "unidad de baja incidencia" (una forma ofensiva e imprecisa de hablar de los niños cuando el número de "incidentes" estaba creciendo exponencialmente). Como en otras partes de Australia, se hablaba de estos niños como alumnos con necesidades educativas especiales, problemas de conducta y, más dolorosamente, como "niños de integración".

Unos seis años después de la publicación de *Integration in Victorian education*, se celebró un congreso en Melbourne en el que se invitó a funcionarios superiores de los Estados y territorios a que describieran la situación en la que se encontraban sus respectivas administraciones con respecto a la integración. Recuerdo al representante de un Estado que declaró que estaban tan consternados por el impacto negativo de la categorización sobre el progreso educativo y social de los niños que habían abolido el uso de la polifonía de diagnósticos y acrónimos utilizados para categorizar a los "niños especiales". En consecuencia, desde entonces, ¡solo hablaban de niños del grupo A y niños del grupo B! Me reí en la silenciosa acogida de este absurdo y me pregunté por qué yo era el único que se había reído. A pesar del montón de investigaciones sobre la agrupación de alumnos por capacidades, la agrupación flexible según el rendimiento en cada materia y la agrupación en tres grupos (el 50% en torno a la media; el 25% superior, y el 25% inferior), desde el clásico *Pygmalion in the classroom study*[81], de ROSENTHAL y JACOBSON, y *Looking in classrooms*[82], de GOOD y BROPHY, hasta las revisiones de investigación más recientes de SLAVIN[83], HARLEN y MALCOLM[84] e IRESON y HALLAM[85], que, colectivamente, suscitan dudas acerca de su valor educativo y social, los maestros siguen estableciendo jerarquías dentro de sus clases y entre clases. Además, reconociendo el impacto social y psicológico del agrupamiento por capacidad, prosiguen

también esta línea de acción aunque desvían la atención denominando las clases por colores, animales o puntos de importancia local. Como indica Ted SIZER, los niños están observando[86]. Conocen el significado real de los eufemismos que utilizamos para despistar con respecto a la práctica del agrupamiento por capacidad. No tardan en descubrir si "azul" es mejor que "rojo". Conocen la diferencia entre 5.º Canguro, 5.º Koala y 5.º Animal Atropellado.

La cuestión que planteo, aunque interminable, es muy sencilla: nuestro modo de describir el mundo refleja ciertas formas de ver las cosas y determina nuestro modo de reproducir ese mundo. En efecto, el niño especial es el problema. Después de todo, es él quien tiene la patología y quien se considera que debe ser integrado. Eliminado de la mirada analítica está el papel de la compleja amalgama de factores presentes en las escuelas que discapacitan o capacitan más o menos a los niños. Tampoco llegamos a percatarnos de que estamos aceptando acríticamente una visión de la discapacidad propia de expertos médicos y, al hacerlo, negamos las voces de las personas con discapacidad y su aportación a una visión del mundo muy diferente y potencialmente emancipadora (para todos)[87]. Len BARTON declaraba que las "necesidades educativas especiales" es un eufemismo del fracaso de las escuelas para educar a todos los niños[88].

Recuerdo una historia que refleja la ineptitud que rodea los intentos de lograr una educación inclusiva. Lo extraigo de la época en la que trabajé en la Queensland University of Technology. Al concluir una de mis clases a una cohorte de estudiantes de formación inicial del profesorado, ellos mismos despertaron de su sueño y salieron del aula. Una joven llamada Becky se me acercó llevando del brazo a otra chica. Becky me dijo que las cosas de las que había estado hablando concordaban con su experiencia de la escuela como joven discapacitada. Mantuvimos una serie de conversaciones y le pedí que escribiera sus experiencias porque el mundo necesitaba conocer su historia y comprender su forma de entender la minusvalía. Me contó, aunque parezca mentira que, cuando le diagnosticaron una degeneración macular y perdió rápidamente la visión, estando en la escuela primaria, el centro se vio en la tesitura de tener que decidir si la integraba o la enviaba a una escuela para ciegos. Ella decía que le parecía obvio que ir a un entorno desconocido sería una dificultad añadida para ir a la escuela. Pensaba que estar con personas y maestros que no la conocían sería perjudicial para su aprendizaje. Su madre estaba de acuerdo y creía que, en realidad, Becky tendría que saber más y hacerlo mejor que otros niños para demostrar su valor a un mundo hostil. En consecuencia, pensaba que la oferta del currículum más especializado y restringido de la escuela especial no sería suficiente para superar ese reto. El profesorado de la escuela primaria no estaba convencido y pidió a un psicólogo que administrara a Becky un test de inteligencia para ver si podría ser integrada. Becky lo dijo sin rodeos: ¿de la inteligencia de quién se dudaba? Era un test en el que era imprescindible la vista y tenían que leérmelo todo, describir imágenes y concederme más tiempo. La ciencia y el rigor del cociente de inteligencia habían dado un buen traspié.

La historia puede parecer apócrifa y me atrevo a decir que estará deformada por haberla contado muchas veces. Lo que me asombra es que, cuando narro historias como las que aparecen a lo largo de este libro a grupos de personas, a modo de respuesta me cuentan otras historias diferentes, pero similares. Lo que deberían ser cuentos extraordinarios no son tales. Unas personas con ojos llorosos hablan de las "carteras vacías" de sus hijos. Las historias son demasiado frecuentes como para ignorarlas, demasiado dolorosas para desestimarlas como sentimientos fuera de lugar. Esta es la política de las exclusiones cotidianas, esta es la política educativa en acción.

[1]* Véase la *N. del T.* 3* del Capítulo 4. *(N. del T.)*

[2]* La expresión inglesa entrecomillada y en cursiva en el original es: *'A lesson in the bleding obvious'*. De ella, *bleeding obvious*, literalmente: "puñeteramente obvio (evidente)", podemos traducirlo como "perogrullada". Así, la posible traducción de la expresión sería: "una lección de Pero Grullo". Dado que el significado pretendido por el autor se conserva perfectamente en la expresión castellana, hemos preferido hacerlo así. *(N. del T.)*

[3]* El texto original es: *The 'R' word is to disablism what the 'N' word is to racism*. Evidentemente, las palabras sugeridas son: *retarded* ("retrasado") y *negro* ("negro", con carácter peyorativo). Por otra parte, *disablism* no es traducible como tal al castellano. Por eso, hemos preferido la expresión que aparece en el texto. *(N. del T.)*

[4]* Podrían traducirse, respectivamente, como: "Nuevos aspectos básicos", "Futuros alfabetizados", "Pedagogías productivas" y "Colaboradores para el éxito". *(N. del T.)*

[5]* *Programme for International Student Assessment*. Se traduce a veces como "Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes", pero hemos preferido la traducción que utiliza la misma OCDE: http://www.pisa.oecd.org/document/25/0,3746,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00. html (acceso comprobado el 21 de febrero de 2012). *(N. del T.)*

[6]* "Estudio de Tendencias Internacionales de Matemáticas y Ciencias". Corre a cargo de The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, con sede en la Lynch School of Education del Boston College. *(N. del T.)*

[7]* "Grupos de apoyo a la inscripción". Son comisiones formadas por padres y maestros, más el director, necesarias para matricular en la escuela a alumnas y alumnos discapacitados. *(N. del T.)*

[8]* El término inglés que figura en el texto original es *emplotment*, traducción del francés *agencement* que, a su vez, puede traducirse al castellano como "disposición". *(N. del T.)*

[9]* Sigla correspondiente al neozelandés *Ongoing and Reviewable Resourcing Scheme* o "Plan de asignación de recursos vigente y revisable", orientado a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales máximas. *(N. del T.)*

1 Véanse: TOMLINSON, C. A. (2003): *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria: ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT; TOMLINSON, C. A. y ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT (2008): *Differentiated instruction in action*. Alexandria: ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT; TOMLINSON, C. A., WIGGINS, G. P., MARZANO, R. J. y ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT. (2008): *Connecting an exploration of research-based strategies.* Alexandria: ASCD.

2 Véanse: NEWMANN, F. M. (1996): *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* (1.ª ed.). San Francisco:, Jossey-Bass; STOBART, G. (2008): *Testing times: the uses and abuses of assessment*. Londres: Routledge (Trad. cast.: *Tiempos de pruebas : los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata, 2010); WILIAM, D. (2006): "Assessment: learning communities can use it to engineer a bridge connecting teaching and learning". *Journal of Staff Development*, 27(1), págs. 16-20.

3 Empleo aquí el término "Otro" tal como lo utilizan los teóricos poscoloniales como Edward SAID; véase: SAID, E. W. (1979): *Orientalism* (1.ª ed.). Nueva York: Vintage Books. (Trad. cast.: *Orientalismo*. Barcelona: Debate, 2002.)

4 GRAHAM, L. J. y SWELLER, N. (en prensa): "The inclusion lottery. Who's in and who's out? Inclusion in New South Wales government schools". *International Journal of Inclusive Education*.

5 Comunicación de Michele MOORE, presentada en la Inclusive Education Conference. Atenas, viernes, 13 de noviembre.

6 AINSCOW, M. (1999): *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer, pág. 2 (Trad. cast.: *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001).

7 Véase: WILLIAMS, R. (1989): *Resources of hope: Culture, democracy, socialism*. Londres: Verso.

8 BALL, S. (2008): *The education debate*. Bristol: Policy Press, pág. 6.

9 CONSIDINE, M. (1994): *Public policy: A critical approach*. South Melbourne: Macmillan Education Australia.

10 BALL (2008): *op. cit.,* págs. 2 y 3. Al utilizar el término "hiperactivismo", BALL cita a DUNLEAVY, P. y O'LEARY, B. (1987): *Theories of the state: The politics of liberal democracy*. Houndmills, Macmillan Education.

11 BALL (2008): *op. cit.,* pág. 7.

12 DYE, T. R. (1972): *Understanding public policy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

13 BALL, S. J. (1990): *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*. Londres: Routledge; BALL, S. J. (1994): *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

14 EASTON, D. (1953): *The political system, an inquiry into the state of political science* (1.ª ed.). Nueva York: Knopf.

15 RIZVI, F. y LINGARD, B. (2009): *Globalizing education policy*. Londres: Routledge, pág. 3.

16 EASTON (1953): *op. cit.,* págs. 129-130.

17 RIZVI y LINGARD (2009): *op. cit.,* págs. 72 y 73.

18 Véanse unas descripciones exhaustivas de estos programas en: CONNELL, R. (1993): *Schools and social justice*. Philadelphia: Temple University Press. (Trad. cast.: *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata, 3ª ed. 2006; WHITE, V., JOHNSTON, K. y CONNELL, R. (1991): *Running twice as hard: The disadvantaged schools program in Australia*. Geelong: Deakin University (distribuido por Deakin University Press); CONNELL, R., WHITE, V. y JOHNSTON, K. (1990): *Poverty, education and the disadvantaged schools program (DSP): Project overview and discussion of policy questions: General report on the project, submitted to the Department of Employment, Education and Training*. Sidney: School of Behavioural Sciences, Macquarie University.

19 Véanse: FRASER, N. (1997): *Justice interruptus: Critical reflections on the 'Postsocialist' Condition*. Nueva York: Routledge. (Trad. cast.: *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santafé de Bogotá. Siglo del Hombre, 1997); FRASER, N. (2009): *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Nueva York: Columbia University Press.

20 LINGARD, B. (1998): "The disadvantaged schools programme: Caught between literacy and local management". *International Journal of Inclusive Education*, 2(1), págs. 1-14.

21 Basil Fawlty es el protagonista de la serie humorística de televisión de la BBC *Fawlty Towers*.

22 FAIRCLOUGH, N. (2000): *New labour, new language?* Londres: Routledge, pág. 157. Véase el desarrollo de este razonamiento en: BALL, S. J. (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge, págs. 2 y 34.

23 *QSE 2010*, Education Queensland, Brisbane, 2000.

24 Véase: http://education.qld.gov.au/strategic/accountability/destination/revision.html; también: http://education.qld.gov.au/strategic/accountability/destination/dg-message.html (el 25 de marzo de 2012, ambos enlaces dan mensajes de error); también: TAYLOR, S. y SINGH, P. (2005): "The logic and practice in Queensland State Education 2010". *Journal of Education Policy*, 20(6), págs. 725-740.

25 LUKE, A. (2003): "After the marketplace: Evidence, social science and educational research". *The Australian Educational Researcher*, 30(2), págs. 87-107.

26 THE STATE OF QUEENSLAND (Department of Education) (2000): *Literate Futures: The teacher summary version*. Brisbane, Education Queensland, pág. 3.

27 NEWMANN, F. M. (1996): *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* (1.ª ed.).

San Francisco: Jossey-Bass.

28 DORLING, D. (2010): *Injustice: Why social inequality persists.* Bristol: The Policy Press.

29 *Ibid.,* véase el Capítulo 2.

30 BALL, S. J. (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge.

31 KAHN, S. y MINNICH, E. K. (2005): *The fox in the henhouse: How privatization threatens democracy.* San Francisco: Berrett-Koehler, pág. 132.

32 *Ibid.,* pág. 185.

33 *Ibid.,* pág. 191.

34 SEN, A. (2003): "Humanity, security and educational gaps". Comunicación presentada en la 15th Conference of the Commonwealth Ministers of Education. Access, inclusion and achievement: closing the gaps. 28 de octubre, Edimburgo.

35 Véanse: JOHNSON, D. D. y JOHNSON, B. (2006): *High stakes: Poverty, testing, and failure in American schools* (2.ª ed.). Lanham: Rowman and Littlefield Publishers; TEESE, R. y POLESEL, J. (2003): *Undemocratic schooling: Equity and quality in mass secondary education in Australia.* Carlton: Melbourne University Publishing; STOBART, G. (2008): *Testing times: the uses and abuses of assessment*. Londres: Routledge (Trad. cast.: *Tiempos de pruebas : los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata, 2010).

36 Véase: JOHNSON y JOHNSON (2006): *op. cit.,* pág. XVII.

37 *Ibid.,* pág. XVIII. Diversos investigadores y activistas han dejado constancia de esta historia en los EE.UU. Véanse: KOZOL, J. (1991): *Savage inequalities: Children in America's schools.* Nueva York: Crown Publishers; BRANTLINGER, E. A. (2003): *Dividing classes: How the middle class negotiates and rationalizes school advantage.* Londres: RoutledgeFalmer; TYACK, D. y CUBAN, L. (1995): *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform.* Cambridge: Harvard University Press.

38 SENNETT (2006): *op. cit.,* pág. 86.

39 VICTORIAN MINISTRY OF EDUCATION (1984): *Integration in Victorian Education. Report of the Ministerial Review of Educational Services for the Disabled. (Kevin Collins Chair)*. Melbourne, Ministry of Education.

40 COMMITTEE OF ENQUIRY INTO THE EDUCATION OF HANDICAPPED CHILDREN AND YOUNG PEOPLE y WARNOCK, M. (1978): *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* (Informe Warnock). Londres: HM Stationery Office.

41 1975 EDUCATION FOR ALL HANDICAPPED CHILDREN ACT - PL 94-142 (EAHCA); 1990 "Individuals with Disabilities Education Act" (IDEA) corregida en 1997 y 2004; véase también la sección 504 de la Vocational Rehabilitation Act de 1973 y el título II Americans with Disabilities Act (ADA, 1990).

42 BENNETT, S. y WYNNE, K. (2006): *Special education transformation: The report of the co-chairs with the recommendations of the working table on special education*, Ottawa: Queen's Printer of Ontario.

43 WATSON, D. (2002): *Recollections of a bleeding heart: A portrait of Paul Keating PM*. Milson's Point: Knopf.

44 Véase: DENO, E. (1970): "Special education as developmental capital". *Exceptional Children*, 37(3), págs. 229-237.

45 BENNETT y WYNNE (2006): *op. cit.*

46 FULCHER, G. (1989a): *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*. Londres: Falmer Press.

47 FULCHER, G. (1989b): "Integrate and mainstream? Comparative issues in the politics of these policies". En: L. BARTON (ed.): *Integration: Myth or reality.* Lewes: Falmer Press. 6-29, pág. 9.

48 RICE, M. (1993): "Integration: Another form of specialism". En: R. SLEE (ed.): *Is there a desk with my name on it?* Londres: Falmer Press; MARKS, G. (1993): "Contests in decision-making at the school level". En R. SLEE (ed.): *Is there a desk with my name on it?* Londres: Falmer Press; ARMSTRONG, D. (1995): *Power and partnership in education: Parents, children and special educational needs*. Londres: Routledge; TOMLINSON, S. (1982): *A sociology of special education.* Londres: Routledge and Kegan Paul; TOMLINSON, S. (1985): "The expansion of special education". *Oxford Review of Education*, 11(2), págs. 157-165.

49 THOMAS, G. y LOXLEY, A. (2007): *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2.ª ed.). Maidenhead: Open University Press (Trad. cast.: *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla, 2007).

50 FULCHER (1989b): *op. cit.,* pág. 9.

51 VICTORIAN MINISTRY OF EDUCATION (1984): *op. cit.,* pág. 6.

52 VICTORIA EDUCATION DEPARTMENT (1983): *Ministerial Papers 1-4: 1. Decision making in Victorian education. 2. The school improvement plan. 3. The State Board of Education. 4. School councils. Ministerial Paper 5 (1985): Regional Boards of Education and Ministerial Paper 6 (1985): Curriculum development and planning in Victoria*. Melbourne: Education Department of Victoria.

53 SKRTIC, T. M. (1991): *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing; SKRTIC, T. M. (1995): *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity*. Nueva York: Teachers College Press.

54 FULCHER (1989): *op. cit.*

55 FULCHER (1989): *op. cit.,* pág. 1.

56 *Ibid.,* pág. 2.

57 Véanse: FULCHER, G. (1988): "Integration: Inclusion or exclusion?" En: R. SLEE (ed.): *Discipline and schools: A curriculum perspective.* Melbourne, Macmillan, y también: FULCHER (1989a): *op. cit.,* pág. 190, y (1989b): *op. cit.,* pág. 9.

58 Con respecto a su descripción de las "prácticas divisorias", véase: FOUCAULT, M. (1979) *Discipline and punish: The birth of the prison.* Harmondsworth, Penguin Books, pág. 183 (es la traducción del original francés: *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. París: Gallimard, 1975. (Trad. cast.: *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI de España, 1994).

59 SLEE, R. (1994): *Changing theories and practices of discipline*. Londres: Falmer Press.

60 FULCHER (1989a), pág. 191.

61 Véanse: *Ibid.;* FULCHER (1988 y 1989a).

62 MACDONALD, I. (1981): "Assessment: A social dimension". En: L. BARTON y S. TOMLINSON (eds.): *Special education: Policy, practices and social issues.* Londres: Harper and Row, págs. 102-103.

63 *Ibid.;* FULCHER (1988), pág. 37.

64 *Ibid.,* pág. 3.

65 THOMAS y LOXLEY (2007): *op. cit.,* págs. 3-4 (pág. 16 de la traducción).

66 SKIDMORE, D. (2004): *Inclusion: The dynamic of school development.* Buckingham: Open University Press, págs. 6-7.

67 VAN MORRISON, *No Religion* (álbum *Days like this*), 1997.

68 GILROY, P. (2000): *Against race: Imagining political culture beyond the color line.* Cambridge: Harvard University Press.

69 THOMAS y LOXLEY (2007): *op. cit.,* pág. 7 (pág. 22 de la traducción).

70 *Ibid.,* pág. 8 (pág. 23 de la traducción).

71 *Ibid.,* pág. 85 (pág. 132 de la traducción).

72 Véanse: BRUNER, J. S. (1990): *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press (Trad. cast.: *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 2006); CLOUGH, P. (2002): *Narratives and fictions in educational research*. Buckingham: Open University Press; DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (1998): *Handbook of qualitative research. Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.

73 GILLBORN, D. (2008): *Racism and education: Coincidence or conspiracy?* Abingdon, Routledge, pág. 26.

74 *Ibid.,* págs. 13 y 14.

75 ALLAN, J. (2005): "Inclusion as an ethical project". En: S. TREMAIN (ed.): *Foucault and the government of disability.* Ann Arbor: The University of Michigan Press, págs. 281-297.

76 BALL (2007): *op. cit.*

77 *Ibid.,* pág. 3.

78 Una excepción era la obra de Stephen J. BALL, en cuyo trabajo se basa para elaborar las ideas de las

prácticas discursivas.

79 FULCHER (1989): *op. cit.,* pág. 4. (la cursiva es de la autora).

80 DANIELS, H. (2006): "The dangers of corruption in special needs education". *British Journal of Special Education*, 33(1), págs. 4-10.

81 ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the classroom; teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York: Holt (Trad. cast.: *Pygmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova, 1980).

82 GOOD, T. L. y BROPHY, J. E. (1973): *Looking in classrooms.* Nueva York: Harper and Row.

83 SLAVIN, R. E. (2009): *2 million children: Success for all* (2.ª ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

84 HARLEN, W. y MALCOLM, H. (1999): *Setting and streaming: A research review.* Edimburgo: Scottish Council for Research in Education.

85 IRESON, J. y HALLAM, S. (1999): "Raising standards: Is ability grouping the answer?" *Oxford Review of Education*, 25(3), págs. 343-358.

86 SIZER, T. R. y SIZER, N. F. (1999): *The students are watching: Schools and the moral contract*. Boston, Beacon Press.

87 OLIVER, M. (2009): *Understanding disability: From theory to practice* (2.ª ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan; SNYDER, S. L. y MITCHELL, D. T. (2006): *Cultural locations of disability.* Chicago: University of Chicago Press; ARMSTRONG, F. y BARTON, L. (1999): *Disability, human rights and education: Cross-cultural perspectives*. Buckingham: Open University Press.

88 BARTON, L. (1988): *The politics of special educational needs.* Londres: Falmer Press.

CAPÍTULO 6

De la segregación a la integración y a la inclusión, y vuelta (una repetición política)

> Camina por uno de esos frondosos suburbios de Londres en los que la presencia de un hombre como él todavía atrae medias miradas curiosas de reojo. Su americana y su corbata animan a algunos de los transeúntes a relajarse un poco, pero él puede ver que otros suprimen a propósito el impulso a cruzar la calzada. Resulta dolorosamente claro que, en lo que concierne a otras personas, él, simplemente, no pertenece al conjunto en esta parte de la ciudad.
>
> Caryl PHILLIPS: *In the Falling Snow*.

Introducción

Este capítulo continúa el análisis de la política educativa y mostrará de qué modo la política no ha conseguido con frecuencia asumir y movilizar nuevas formas de pensar acerca de los niños, la diferencia, el aprendizaje y la escolarización. En 1983, realizaron una entrevista a Michel FOUCAULT, que se publicó más tarde en la *University of Brussels Review*[1], con el título: *What is called "punishing"?* En esa entrevista, reflexiona sobre sus razones para escribir *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. En ese contexto, hace algunas observaciones elocuentes sobre el cambio institucional:

> ... pero creo que, cuando uno se compromete en un proyecto de transformación o de renovación, no solo es muy importante saber cuáles son las instituciones y sus efectos reales, sino también qué clase de pensamiento las sostiene: ¿Qué elementos de ese sistema de racionalidad pueden aceptarse aún? Por otro lado, ¿cuál es la parte que merece apartarse, abandonarse, transformarse, etcétera? Es lo mismo que he tratado de hacer con respecto a la historia de las instituciones psiquiátricas.

Comenzar este capítulo en medio de nuestra consideración de la política es el reconocimiento de un cambio retórico de la integración a la inclusión. Es un recordatorio para continuar exponiendo redes de acontecimientos, teorías y prácticas que sostienen la exclusión, de manera que, siguiendo a FOUCAULT, podamos llegar a entender "el sistema de racionalidad" que airea la exclusión. Dicho llanamente, ha habido claros ajustes del lenguaje para sugerir un enfoque más inclusivo de la educación, pero el "sistema de racionalidad", o nuestra forma de pensar, es notablemente estática.

Unos piensan que el paso de la integración a la inclusión puede considerarse

trascendental; otros, como la continuación de prácticas antiguas bajo la capa de un nuevo léxico[2]. La mejor manera de describir las políticas de integración es utilizando el término "absorción"[3] de BERNSTEIN. Para BERNSTEIN, la inclusión es un derecho fundamental y requisito para una educación democrática. Explica meticulosamente las complejas propiedades de la inclusión y advierte contra la absorción o asimilación como representante de la inclusión[4]. Sus advertencias subrayan las críticas surgidas del movimiento a favor de la discapacidad de lo que originalmente llamara Wolf WOLFENSBERGER teorías y prácticas de normalización previas al establecimiento de la expresión más incocua: "valorización del rol social" (VRS)[5]. A este respecto, BERNSTEIN y, por implicación, también OLIVER, en su crítica de la VRS, están de acuerdo con TOURAINE[6]. Rechaza la comunitarización liberal como fuerza conservadora que menoscaba la democracia. Como dice TOURAINE, tal como observamos antes en el libro:

> La lucha por la liberación de las minorías culturales puede llevar a su comunitarización o, en otras palabras, su subordinación a un poder cultural autoritario[7].

La educación inclusiva, como queda demostrado por las deficiencias de la integración en Australia y de la escolarización ordinaria en los EE.UU., no se consigue mediante dispensas caritativas a las minorías excluidas. No tiene que ver con el movimiento de personas desde su ubicación en los márgenes sociales a unas instituciones sin cambios. Hacerlo así rediseña los límites para la contención de las personas marginadas. La violencia estructural se profundiza. La integración requiere que los objetos de la política olviden su categoría anterior como intrusos y se acomoden en unos medios institucionales que continuan siendo profundamente hostiles. Existe la expectativa de que asumirán una presencia invisible cuando acepten el orden cultural dominante. MCLAREN señala que la asimilación neoliberal está organizada en torno a un grado de amnesia social:

> La diversidad que de alguna manera se constituye como un conjunto armonioso de esferas culturales inocuas es un modelo conservador y liberal de multiculturalidad que, a mi modo de ver, merece ser abandonado porque, cuando intentamos que la cultura sea un espacio no perturbado de armonía y de acuerdo en el que las relaciones sociales existan con formas culturales de acuerdos ininterrumpidos, suscribimos una forma de amnesia social en la que olvidamos que todo el conocimiento se forja en historias que se representan en el terreno de los antagonismos sociales[8].

En consecuencia, la educación inclusiva requiere que busquemos formas de entender la exclusión desde las perspectivas de quienes son devaluados y convertidos en marginales o excedentes por la cultura dominante de la escuela ordinaria[9]. GIROUX denomina a estas personas "poblaciones excedentes", las bajas del neoliberalismo. Su prosa directa nos devuelve a la economía política de la exclusión y a la arquitectura de la indiferencia colectiva:

> Las variadas poblaciones devaluadas y convertidas en desechables bajo el neoliberalismo ocupan un espacio

> globalizado de política implacable en la que las categorías de "ciudadano" y "representación democrática", que en otra época formaban parte de la política nacional, ya no se reconocen. En el pasado, las personas marginadas por clase social o raza podían esperar al menos un mínimo de apoyo del estado social, bien a través de un conjunto de provisiones sociales limitadas, bien de los empresarios que reconocían que todavía tenían algún valor como parte de un ejército de mano de obra desempleada. Esto ya no es cierto. Bajo la implacable dinámica de la ideología neoliberal, se ha producido un cambio que aleja la posibilidad de salir adelante económicamente y vivir una vida digna, para afrontar la tarea mucho más terrible de luchar para seguir con vida[10].

Como he sotenido a lo largo de este libro, las administraciones educativas son cómplices en la tarea de calibrar y categorizar a los jóvenes para los futuros sociales o desenlaces sociales. La educación inclusiva no es un problema técnico que resolver mediante un conjunto de medidas compensatorias, sean adaptaciones curriculares, la disposición física de la escuela, la forma de la prueba y la provisión de ayudantes para interpretar lo mejor que puedan las instrucciones del maestro. Esos enfoques, como veremos en este capítulo, no llegan a cuestionar la arquitectura de la exclusión. La educación inclusiva debe declararse como una empresa mucho más radical y creativa. Es, simultáneamente, una táctica y una aspiración. Es también una declaración de valor.

NORWICH deja constancia de su preocupación porque la estipulación de la inclusión "... como un concepto universal que representa un valor 'puro', que no admite grados, condiciones ni límites, conduzca a un callejón sin salida conceptual"[11]. En cambio, presenta lo que llama un enfoque dilemático para afrontar las dificultades de buscar la inclusión en el campo de la discapacidad que se construye minuciosamente mediante la reconsideración de los marcos de referencia legales, políticos y filosóficos presentados por Martha MINOW[12], Robert DAHL[13], Isiah BERLIN[14], GOODHART[15] y STOCKER[16]. También menciona, a través de la interpretación de TERZI[17], la conceptualización de un enfoque de capacidad para abordar la diferencia y la desigualdad de Amartya SEN y Martha NUSSBAUM.

> El enfoque de la capacidad sostiene que la igualdad y las disposiciones sociales deben evaluarse en el espacio de las capacidades o aptitudes, es decir, en el espacio de las libertades reales que tienen las personas para lograr un funcionamiento valioso que es constitutivo de su bienestar[18].

En *Rationality and freedom*, SEN destaca una idea diferente de pobreza y de privación que aborda la capacidad o "... la falta de oportunidad que tiene una persona para llevar una vida mínimamente aceptable, que puede estar influida por una serie de consideraciones, incluyendo, por supuesto, la renta personal, pero también características físicas y ambientales"[19]. Esto puede incluir variables como el acceso a una educación que conduzca a destinos sociales viables o el acceso a la atención sanitaria. El autor revisa la idea de la capacidad y la libertad con referencia específica a la discapacidad en *La idea de la justicia*. Examina aquí el "*handicap* adquisitivo" y su magnificación mediante el "*handicap* de la conversión"[20]. Citando el estudio de la pobreza en el Reino Unido de KUKLYS[21] en 2004, revela que, mientras que el 17,9% de las personas vivían en

familias con ingresos por debajo de la línea de pobreza, "si se centra la atención en los individuos de familias con un miembro discapacitado, el porcentaje de esos individuos que viven por debajo de la línea de la pobreza es 23,1%"[22].

> Esta diferencia de unos 5 puntos porcentuales refleja en gran medida el *handicap* de renta asociado a la discapacidad y la asistencia a los discapacitados. Si ahora se introduce el *handicap* de conversión y se tiene en cuenta la necesidad de más ingresos para aliviar las desventajas de la discapacidad, la proporción de individuos de familias con miembros discapacitados salta a un 47,4%, una diferencia de cerca de 20 puntos porcentuales sobre la porción de individuos que están por debajo de la línea de pobreza (17,9%)...[23]

Observamos aquí las intersecciones de la desventaja, el multiplicador de la desigualdad y el concepto de la igualdad de capacidad. La justicia no se consigue por la identificación del mérito a través de una educación liberal y el avance de los individuos que lo merecen. El reconocimiento de la desventaja y la injusticia, seguido de la redistribución de recursos son tácticas clave para reducir la exclusión. La inevitabilidad del compromiso incorporado a un enfoque dilemático de la educación inclusiva es una opción conservadora que no alterará las relaciones de desigualdad. Daniel DORLING lleva más allá este razonamiento proponiendo que las articulaciones presentes del elitismo en la educación y la organización social han establecido la visión de que la exclusión es inevitable, necesaria e inmodificable[24]. Si tenemos en cuenta la investigación de CRAWFORD en Canadá, que señala la menor probabilidad de que la educación especial segregada permita la transición a la mano de obra asalariada[25], nos vemos obligados a repensar las afirmaciones neoliberales acerca de la inserción en la educación especial segregada como una cuestión de elección o una respuesta humana a la cultura poco acogedora de la escuela ordinaria. Ninguna opción es viable; la elección solo existirá mediante la reforma radical de la escuela ordinaria, de manera que la inclusión se convierta en una opción viable.

La aplicación que hace NORWICH de un enfoque dilemático de las cuestiones de la discapacidad y la diferencia en educación tiene una serie de elementos útiles para construir estrategias para el cambio, pero, en su centro (quizá por omisión) parece haber un conservadurismo nacido de la insuficiente interrogación de los fundamentos de las necesidades educativas especiales y la estructura y las culturas de la escolarización.

De la integración a la inclusión

Cuando, a finales de la década de 1980, se declaró que la práctica de la integración era "intrínsecamente asimilacionista"[26], se hicieron algunas distinciones importantes. Jenny CORBETT y yo reflexionamos sobre los defectos de la política de integración de la época:

> Es fundamental que estemos atentos a la necesidad continua de protección contra la reducción conceptual y práctica de la inclusión en cuanto versión de la intregración de esta década. La integración es intrínsecamente asimilacionista. Se adhiere firmemente a la idea tradicional de tipos ideales, tanto de personas como de instituciones. Según este modelo, se hace hincapié en el déficit, el diagnóstico, la categorización y el tratamiento individual[27].

Distinguíamos la educación inclusiva de la integración señalando que la primera es un proyecto de lucha política y cambio cultural y que la segunda, aunque genere tensiones políticas, no cuestiona la cultura dominante.

Para el integracionista, el reto estriba en cómo regular el flujo de estudiantes diferentes:

- qué grupos ingresan en la escuela ordinaria;
- qué recursos adicionales serán necesarios para mantener a estos estudiantes con defectos y difíciles en la escuela ordinaria (aunque en los márgenes);
- qué entornos especiales ocuparán fuera de la educación ordinaria[28].

La educación inclusiva era y sigue siendo, para muchos activistas e investigadores, un intento de insinuar un discurso y un enfoque democráticos en las decisiones educativas. Las formas alternativas de ver las cuestiones de la discapacidad y el fracaso escolar desplazan la teoría y las prácticas educativas especiales tradicionales que enfatizaban el defecto, el diagnóstico experto y la corrección. La diferencia no solo se considera natural, sino que se promueve como valor educativo y social. Por tanto, los beneficiarios de la inclusión no son solo las personas a las que hayamos considerado dignas de ingresar en la escuela. La educación inclusiva, que rechaza la lástima y la caridad, nos hace a todos más cultos socialmente y nos enseña que la injusticia no es una característica de las leyes de la naturaleza. La injusticia y la exclusión se construyen y sostienen por las elecciones que hacen personas con poder. La educación inclusiva no es, en consecuencia, una formulación de ideas acerca de las necesidades educativas especiales, sino una teoría y una táctica de la reforma educativa y social.

En consecuencia, el plan es audaz. Las culturas de la escuela inclusiva requieren cambios fundamentales en el pensamiento educativo sobre el alumnado, el currículum, la pedagogía y la organización escolar[29]. La idea de que la educación inclusiva se refiere a colocar a los niños con discapacidad en las escuelas ordinarias tal como están es reduccionista. La evidencia de la exclusión permanente de la escuela en Inglaterra es abundante[30]. Aunque se haya conseguido mantener estático en el tiempo el volumen aparente de exclusiones para cumplir los objetivos, la exclusión es opaca. La expansión de formas alternativas de educación para los alumnos y alumnas difíciles o perturbadores apunta a una exclusión oculta. En su informe de 2009 al Gobierno Brown en Inglaterra sobre las necesidades educativas especiales y la confianza de los padres en el sistema, Brian LAMB revela que las unidades de remisión de alumnos, en las que el 75% de los estudiantes están oficialmente declarados como alumnos con perturbaciones emocionales o con trastornos de conducta, son poco más que escuelas especiales segregadas de hecho. Como la consecución del objetivo de vuelta a la escuela ordinaria es improbable, la unidad de remisión de alumnos representa una forma de exclusión. La exclusión permanente, la suspensión, la exclusión en el centro y las "exclusiones no oficiales" ponen de manifiesto la intransigencia de la desafección. Teniendo en cuenta las

permanentes y desproporcionadas tasas de exclusión de niños caribeños en Inglaterra, desde el trabajo de TOMLINSON[31], hace unos treinta años, hasta el más reciente de GILLBORN[32], el racismo estructural aparece con más claridad. Dice GILLBORN[33] que era seis veces más probable que resultaran excluidos los estudiantes caribeños negros en Inglaterra, en la década de 1990, que los estudiantes blancos. Basándose en los informes más recientes de la Ofsted y del DfES sobre la exclusión de los alumnos negros, concluye que:

> … hay pruebas convincentes de que la excesiva presencia de estudiantes afrocaribeños en las exclusiones es el resultado de un tratamiento más duro de la escuela y no tanto de simples diferencias de conducta de los estudiantes[34].

La educación inclusiva apela a nuestra capacidad de reconocer y comprender la mecánica de la exclusión. Nos invita a trabajar poco a poco hacia nuestra propia reconstrucción y la de nuestros enfoques de la educación coherentes con los contextos y las poblaciones cambiantes de los nuevos tiempos.

En las dos décadas pasadas, ha habido un abandono global simultáneo del uso de la integración con descriptor político en las administraciones educativas y se ha producido la adopción de la expresión "educación inclusiva". El cambio del lenguaje de la política ha recibido el apoyo de diversas fuentes. Ciertas organizaciones supranacionales, como la UNESCO, la UNICEF, la OCDE, el Banco Mundial y el Asian Development Bank han desarrollado cada vez más programas Education For All (EFA) bajo la rúbrica de la "educación inclusiva". Las convenciones de los derechos humanos, incluyendo la Convention on the Rights of Persons with Disabilities y la aprobación de legislaciones antidiscriminatorias y de derechos de la discapacidad en países de todo el mundo han influido en las administraciones educativas. Consideremos brevemente estos dos catalizadores del cambio en orden inverso antes de examinar una serie de cuestiones clave de la política de educación inclusiva.

¿Hacer inclusiva la política educativa en una época de derechos humanos?

Para Alain TOURAINE[35], "las manifestaciones más claras del espíritu y la organización de la sociedad son sus normas jurídicas y su programa educativo". Globalmente, como han señalado REISER[36], NORWICH[37] y ARTILES y DYSON[38], ha surgido un movimiento progresista para combatir la discriminación y la exclusión de las personas discapacitadas a través de la ratificación de las convenciones internacionales de derechos humanos y las legislaciones nacionales antidiscriminatorias. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York, el 13 de diciembre de 2006. Hay en la actualidad 144 países signatarios de la convención y ochenta y ocho signatarios del Protocolo Opcional que establece las provisiones para que las personas apelen contra cuestiones de

discriminación ante el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad. De los signatarios de la convención, la han ratificado ochenta y cuatro, y del Protocolo Opcional, cincuenta y dos[39]. El artículo 24 de la convención establece las estipulaciones del acuerdo para la educación. Hay que reconocer que algunos países signatarios, incluido el Reino Unido, han aplicado su ratificación con "reservas" acerca de determinadas secciones de la convención, incluyendo el artículo 24, relativo a la educación y las personas con discapacidad.

Por supuesto, muchas de las naciones signatarias tienen sus propias legislaciones sobre derechos humanos y anti-discriminatorias, que incluyen las previsiones para solicitar medidas contra la discriminación sobre la base de la discapacidad. Igual que la Convención de la ONU, la legislación antidiscriminatoria incluye salvedades y exenciones. Por ejemplo, la Disability Discrimination Act (DDA) australiana de 1992 exime al Department of Immigration de la aplicación de sus normas. Esto es interesante cuando se considera en relación con la historia de la inmigración en Australia. Los colonizadores europeos practicaron un genocidio sistemático contra los pueblos indígenas australianos. Siguiendo unas formas más abiertas de genocidio, el genocidio cultural se llevó a cabo mediante la separación de los niños de sus familias y el fomento de la reproducción intragrupal, en la creencia de que los caracteres aborígenes podrían eliminarse sistemáticamente mediante esta forma de marginación o eugenesia[40]. Al adoptar la postura de una fortaleza insular del área Asia-Pacífico, el primer gobierno federal de la Confederación de Australia promulgó la Immigration Restriction Act (1901).

Conviene recordar que Sudáfrica modeló sus infames leyes del *apartheid* basándose en las Natives Protection Acts de los gobiernos coloniales australianos. De hecho, el gobierno del estado de Queensland aprobó su propia legislación para deportar a los isleños del Pacífico que habían sido llevados a la fuerza a las plantaciones de azúcar como mano de obra barata. El movimiento laborista fue muy lento a la hora de renunciar a las posturas discriminatorias contra la inmigración a Australia de las personas que no fuesen de raza blanca. La política de inmigración se impuso mediante una prueba de dictado, que podía administrarse en cualquier lengua, para seleccionar a los "nuevos australianos" idóneos y expulsar a los demás. Aunque hubo relajaciones, las restricciones a la inmigración a Australia, basadas en el color de la piel, estuvieron vigentes hasta la aprobación de la Racial Discrimination Act en 1975. Con el paso de los años, aquellas prácticas atrajeron con toda razón la condena internacional. Si ahora se aplicara una prohibición basada en el color, provocaría un escándalo de grandes proporciones, aunque no universal. No sería tanto impedir el acceso a las personas discapacitadas que quisieran emigrar a Australia. Esto no se considera una cuestión que merezca examinarse.

Pueden hallarse situaciones paralelas en las reservas de las organizaciones sindicales de los maestros de discapacitados acerca de la educación inclusiva con motivo de las condiciones laborales de los maestros o del bienestar de los alumnos. Al tratar de establecer los estándares nacionales de discapacidad requeridos por la DDA para la

educación en Australia, se produjo un largo retraso que llegó a una segunda década. Las luchas por la financiación debilitaron la voluntad de los gobiernos llevándolos a la parálisis y pusieron de manifiesto los límites del compromiso de las asociaciones de maestros con la equidad. La costosa y elaborada infraestructura de la exclusión se sostiene y se presenta como una elección o "un conjunto de opciones de matrícula". En efecto, esto nos permite sencillamente "mirar para otro lado" cuando se dirige a algunos niños a una educación residual.

Continúa siendo un logro importante el aseguramiento de la legislación sobre la discriminación por discapacidad con respecto a las cuestiones de discriminación basada en la discapacidad que pueden ser probadas ante la ley. La redacción y la ratificación de la legislación contra la discriminación por discapacidad representan la culminación de largas y costosas batallas de las personas discapacitadas y sus aliadas para garantizar los derechos de participación en la vida de la comunidad. De hecho, la historia de la participación de los niños con discapacidad en la escuela ordinaria es una historia de lucha y litigios políticos para extender las disposiciones de la legislación y los reglamentos educativos[41].

La legislación antidiscriminatoria no constituye en sí misma ni de por sí una cultura de inclusión, aunque se consiga su acatamiento[42]. Con excesiva frecuencia, las "cláusulas de condicionalidad"[43] presentes en la legislación pueden aplicarse para crear exenciones y subvertir el espíritu, si no la letra, de la ley. En Australia, la cláusula de "dificultad institucional indebida" en las disposiciones de la DDA se invoca a menudo para negar los derechos de acceso y participación en las escuelas. El Reino Unido, aunque signatario de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, hizo constar sus reservas acerca de secciones clave del artículo 24: Educación, donde se estimaba que tendría consecuencias con respecto a los recursos. No pretendo sostener que unas circunstancias extraordinarias no hagan difícil y cara la inclusión, sino dejar constancia del espacio dejado a la laxitud interpretativa.

La imaginación y la creatividad aplicadas por los líderes educativos para mantener las rigideces institucionales es a veces sorprendente. Recuerdo un caso en el que el director de una pequeña escuela rural de Australia trató de impedir la matrícula de un estudiante que utilizaba una silla de ruedas. Decía que, en caso de amenaza de bomba y de evacuación forzosa de la escuela, otros alumnos se retrasarían al ir detrás de este niño por el pasillo. Este caso es de juzgado de guardia y, más importante aún, constituye un problema ético. Por desgracia, se trata de un caso de una escuela que gastará valiosos recursos en fortificarse contra la amenaza del niño peligrosamente discapacitado.

Para subrayar este punto, recuerdo que me pidieron que fuera testigo experto para una escuela en un caso de discriminación por discapacidad. La escuela había excluido a un niño con síndrome de Down basándose en que, como iba a casa solo y no tenía quien se ocupara de él hasta que su madre sin pareja regresaba de su trabajo por la tarde, el deber de atención de la escuela quedaba comprometido. Informé a la escuela de que preferiría

ayudarlos a encontrar formas de apoyar a la madre para que el niño pudiera permanecer en la escuela que ahondar su lucha contra los derechos usuales de acceso y participación e intensificar la hostilidad por ambas partes. Perdí mi estatus de experto.

Cuando pasamos a las cuestiones normativas relativas a las capacidades cognitivas y la conducta todo se hace mucho más complicado y emocional y económicamente destructivo. En la actualidad, la carga de la prueba de discriminación por discapacidad recae en el "heroico demandante"[44]. El caso de *Alex Purvis* (en nombre de Daniel Hoggan) contra *The State of New South Wales* (Department of Education and Training) es ilustrativo de las vicisitudes de las solicitudes de reparación o compensación de acuerdo con las disposiciones de la legislación contra la discriminación por discapacidad[45]. El Sr. y la Sra. Purvis denunciaron que su hijo adoptivo Daniel, que tenía discapacidades intelectuales residuales, una discapacidad visual y epilepsia a causa de una lesión cerebral en la primera infancia, había sido objeto de discriminación a causa de sus discapacidades. Después de terminar su escolarización primaria en una escuela ordinaria, la familia Purvis solicitó la admisión en la South Grafton High School en el estado australiano de Nueva Gales del Sur. El centro rechazó la solicitud. El Sr. Purvis elevó una reclamación a la Human Rights and Equal Opportunities Commission[1]* (HREOC).

Tras un acto de conciliación entre la escuela, las autoridades regionales del Department of Education and Training de Nueva Gales del Sur, la familia, el sindicato de profesores y la HREOC, Daniel quedó matriculado en el instituto a principios de 1997. En su primer curso en el instituto, Daniel fue expulsado temporalmente cinco veces por conducta violenta y, al final del curso, fue excluido del Centro. El Sr. Purvis elevó un recurso a la HREOC, que vio el caso durante un período de veintitrés días en 1999. El 13 de noviembre de 2000, el comisionado Graeme Innes dictó que el Department of Education and Training de Nueva Gales del Sur había incumplido la Disability Discrimination Act (1992) (de la Confederación)[46]. El Department of Education and Training de Nueva Gales del Sur apeló al tribunal federal, de acuerdo con la sección 5(1)(f) de la Administrative Decisions (Judicial Review) Act de 1977 (de la Confederación). El juez, creyendo que la HREOC se había "equivocado", prescindió de tomar una decisión y devolvió el caso a la HREOC. El Sr. Purvis apeló al pleno del tribunal federal, pero la apelación no fue admitida a trámite. El Sr. Purvis apeló entonces a la High Court of Australia[2]*. El tribunal, en sentencia dictada con 5 votos a favor y 2 en contra, falló contra la apelación el 11 de noviembre de 2003.

Evidentemente, este informe sobre el caso Purvis es necesariamente breve y despojado de detalles. Lo que quiero destacar es la complejidad y los considerables costes emocionales y económicos asociados a los intentos de poner a prueba el espíritu y la organización de la sociedad a través de procesos judiciales[47]. Esto se amplifica cuando descubrimos que un requisito de la implementación de la DDA (Australia) (1992) (de la Confederación) era que los departamentos de educación del Estado y de la

Confederación iban a redactar e implementar las "normas de la discapacidad".

> El principal objetivo de los Disability Standards for Education 2005 es clarificar las obligaciones de los proveedores de servicios de educación y formación y los derechos de las personas con discapacidad, de acuerdo con la Disability Discrimination Act 1992 (la DDA). Las normas se han elaborado consultando a los grupos de educación, formación y discapacidad y la Human Rights and Equal Opportunity Commission[48].

La vigencia de la DDA comenzó en 1992, sin embargo tuvieron que pasar unos *trece* años hasta que las administraciones de educación de la Confederación y de los Estados alcanzaron un acuerdo y publicaron los Disability Standards for Education. Un elemento explicativo fundamental de los considerables retrasos consiste en las ansiedades en torno a dónde recaería la carga de los costes de la "sociedad justa y segura"[49]. En el mejor de los casos, el sistema jurídico refleja un espíritu ambivalente a pesar de la retórica referida a la salvaguardia de la sociedad justa.

Un epílogo

El "caso Purvis" se menciona con frecuencia. Ha establecido un precedente con respecto a la exclusión. Al referirnos al difícil enfrentamiento de esta familia con el Estado como *caso Purvis*, parece que cosificamos y reducimos la dimensión humana de las personas reales implicadas. Y aquí no solo me refiero a las quejas. Tratar de mantener a la familia y el trabajo mientras luchas a través del costoso sistema judicial es, por decirlo de una forma suave, oneroso. Hay numerosas víctimas cuando se ponen a prueba las disposiciones de la legislación protectora. Fractura y une simultáneamente las comunidades. ¿Y, si se consigue, cuál es la naturaleza de la victoria? El premio es el ingreso en una institución en la que no se le acepta con agrado. Esto es absolutamente correcto y la clave de la ley, pero no deja de ser una victoria pírrica. En sí y de por sí, la ley no crea una cultura inclusiva, aunque continúe siendo un importante paso táctico y una fuerza para modificar las ideas de la comunidad, como se ha demostrado en otros lugares mediante leyes contrarias a la discriminación por discapacidad[50].

¿Por qué destaco la demanda de Purvis? Un amigo del departamento de Educación de Nueva Gales del Sur me invitó a impartir un seminario sobre disciplina escolar. Al final de la jornada, Dimity Purvis se me acercó para contarme su lucha para retener a su hijo Daniel en su escuela. "¿Es un caso de discriminación?", me preguntó ella. Yo pensaba que así era. Recibí sucesivas llamadas telefónicas de los Purvis, preguntándome siempre si yo creía que debían presentar un recurso, primero a través del Education Department y después a través de la Human Rights and Equal Opportunities Commission. Perdí el contacto con ellos, pero, de vez en cuando, me llegaban noticias del desarrollo de su odisea legal. Los vi por última vez antes del último juicio. Seguían esperanzados, pero estaban visiblemente cansados. Me sentí culpable de haberlos empujado a soportar tales dificultades emocionales y económicas.

¿Cómo le hubiese respondido sabiendo lo que ahora sé acerca de la consecución de la

justicia a través de las leyes? No deberían confundirse la ley y la justicia; son proposiciones completamente diferentes. Quizá les hubiese aconsejado lo mismo, pero creo que habría procurado buscar otras vías diferentes de los procedimientos legales para plantear una reclamación siempre que fuera posible. No obstante, todas las partes estaban convencidas antes de embarcarse en este tempestuoso calvario legal de que las demás opciones se habían agotado. Este caso da fe de la verdad que encierra la dura observación de TOURAINE de que nuestras normas jurídicas y nuestros programas educativos constituyen la prueba de tornasol del espíritu de una sociedad.

El lenguaje y la inclusión tras la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales

En 1990, se reunieron representantes de 155 países y 150 organizaciones en un congreso mundial titulado: *Education for All* (EFA), en Jomtien (Tailandia), bajo los auspicios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia[3]* (UNICEF) y el Banco Mundial. Los participantes del congreso EFA de Jomtien se comprometieron a aprovechar los recursos internacionales para universalizar la educación básica (primaria) y reducir el analfabetismo en el año 2000. Se establecieron seis objetivos educativos:

- Expandir y mejorar la atención y la educación globales en la primera infancia, sobre todo para los niños más vulnerables y desaventajados.
- Garantizar que, en 2015, todos los menores, particularmente las niñas, los niños y las niñas en circunstancias difíciles, y los pertenecientes a minorías étnicas, tuvieran acceso a una educación primaria, completa, libre y obligatoria de buena calidad.
- Garantizar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todas las personas jóvenes y adultas mediante el acceso equitativo a los programas de aprendizaje y de destrezas de vida adecuados.
- Lograr una mejora del 50% del alfabetismo adulto en 2015, sobre todo de las mujeres, y el acceso equitativo a la educación básica y continua de todas las personas adultas.
- Eliminar las disparidades de género en educación primaria y en la secundaria en 2005 y alcanzar la igualdad de género en la educación en 2015, con especial atención a garantizar a las niñas su acceso completo y en condiciones de igualdad y su rendimiento escolar en una educación básica de buena calidad.
- Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y garantizar la

excelencia de todos y todas, de manera que todos y todas alcancen unos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectoescritura, aritmética y las destrezas de vida esenciales[51].

Recogiendo el testigo de la proclamación de Jomtien sobre la "educación para todos", el Congreso Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrado en la ciudad de Salamanca, en España, en junio de 1994, reunió a delegados y delegadas de noventa y dos gobiernos y veinticinco organizaciones. El congreso culminó en la redacción y publicación del ahora famoso documento: Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales[52]:

Creemos y proclamamos que:

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos;
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades;
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades;
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo[53; 4]*.

La Declaración de Salamanca se ha convertido en referente lingüístico y político que aprovechan tanto quienes defienden lo que engañosamente llaman "inclusión plena" como quienes formulan condiciones relativas a la ubicación y a la duración de la inclusión.

La "inclusión plena" es, sin embargo, una propuesta engañosa. Los modelos en cascada que se idean y justifican en el marco de la racionalidad de la educación especial tradicional[54] refuerzan la permanencia condicional del niño con discapacidad cuando se le garantiza la dispensa de estar presentes para actividades y clases seleccionadas. O se incluye a la persona o no se la incluye. Las fracciones de tiempo o lugar de la inclusión son vulgares fracciones. Este contorsionismo léxico proviene del mismo ámbito que nos ofrece la "inclusión inversa"[55] como propuesta educativa progresista. La inclusión

inversa se refiere a la práctica de colocar a los llamados niños y niñas normales en una clase especial con alumnos y alumnas con discapacidad. En cierto sentido, puede estar bien: los niños y las niñas que son llevados al entorno segregado para hacer su servicio a la comunidad pueden descubrir aspectos de la exclusión. Yo me inclino más a creer que el manto de benevolencia en el que se envuelven esas iniciativas ahoga la participación crítica.

En un tono similar, se han hecho intentos de enseñar a los y las estudiantes acerca de la discapacidad vendándoles los ojos y llevándolos a través de recorridos con obstáculos o confinándolos a sillas de ruedas durante un día. Se dice que estas experiencias promueven la comprensión de lo que supone ser una persona discapacitada y, por tanto, fomenta la tolerancia. Este enfoque tiene el problema de que fomenta un compromiso superficial y un análisis débil. En primer lugar, debemos reconsiderar el concepto de tolerancia y las desiguales relaciones de poder de las que procede. En segundo, la incomodidad vicaria de chocar con una pared o de comprobar que una puerta estrecha o una escalera nos impide el paso significa muy poco si no se relaciona con los análisis de la violencia estructural del *discapacitadismo* y el modo en que determinados tipos de conocimientos o sistemas de racionalidad implantan la injusticia como orden natural. Estas actividades "para sentirse bien" son, en la mayoría de los casos, coherentes con la falsa ilusión neoliberal que Barry TROYNA desvelaba en la práctica de las escuelas de mantener jornadas de samosas, saris y tambores metálicos para celebrar las diferencias étnicas por una parte, pero sin abordar el racismo institucional que produce unos resultados educativos desiguales[56]. La desviación de las minucias del racismo y la discapacidad en las estructuras, prácticas, políticas y culturas de la escuela compromete las protestas de inclusividad. A menudo, estas actividades no son sino sinsentidos interesados. Tolerar no es incluir. La violencia estructural exige confrontación y represalias directas. Un poco más adelante volveré sobre el vigente problema del lenguaje en la educación inclusiva.

Siguiendo a DANIELS y GARNER[57], ARTILES y DYSON dicen que la extraordinaria fuerza y la generalizada influencia de la Declaración de Salamanca proviene de su "habilidad para integrar absolutos"[58]. Trazan la progresión de la lógica de la declaración desde la confianza en las declaraciones de los derechos humanos hasta las afirmaciones acerca de la singularidad de las necesidades individuales "y, por tanto, de las afirmaciones de que los sistemas educativos deben diseñarse en torno a la singularidad", y "que los niños con necesidades educativas especiales tienen que asistir a las escuelas ordinarias"[59]. En consecuencia, se asume que la escuela ordinaria reportará beneficios educativos y sociales. Donde la Declaración se queda corta es en el detalle a la hora de señalar los tipos de reformas necesarios para que la escuela ordinaria se haga más inclusiva. Como nos recuerda NORWICH:

> Aunque la Declaración de Salamanca acerca de la educación inclusiva hace afirmaciones contundentes con

respecto a la escolarización inclusiva, solo afirma el derecho fundamental a la educación, no a una educación inclusiva[60].

La Declaración de Salamanca, y la actividad posterior bajo la bandera de la "educación para todos", facilitó una plataforma, cuya existencia se echaba de menos desde hacía mucho tiempo, para que educadores, funcionarios civiles, activistas e investigadores de muchas tendencias adoptaran una aceptación general del discurso de la educación inclusiva. Nos alegramos y luchamos con las consecuencias de ello.

Hablar de palabras. Los bloques de construcción de un sistema de racionalidad

En su *Poem for a dead poet*[5]*, Roger MCGOUGH medita sarcásticamente sobre los logros de un difunto artífice de palabras:

> "Dominaba muy bien el lenguaje
> Las imágenes lo rodeaban como pájaros,
> San Francisco era él,
> De las palabras. ¿Palabras?
> Por qué casi podía hacerlas hablar"[61; 6]*.

En la esfera de la política pública, las palabras son instrumentos empleados tácticamente al servicio del poder. Están hechas para hablar de determinadas maneras con fines específicos. El celebrado economista John Kenneth GALBRAITH escribió un ensayo titulado: *The economics of innocent fraud* poco antes de su muerte, a los 98 años, en 2006. El ensayo excava los fundamentos de la autoridad gerencial. A pesar de su solemne título, GALBRAITH admite alegremente que "puede obtenerse un marcado placer al señalar la creencia interesada y el sinsentido artificial"[62]. Lo que despertó mi interés por este ensayo fue su descripción del proceso de lo que llama *fraude inocente*, en el que el capitalismo sufre cambios de nombre para adjudicarse un rostro benigno para mantener la confianza y la cooperación de las masas. Mientras que la expresión *"libre empresa"* sería efímera, *"el sistema de mercado"* se aplicaba como descripción del capitalismo para establecer una sensación de independencia y coherencia con las ideas del bien común. Aunque la forma de la operación económica ha sufrido ajustes con el tiempo, los supuestos y valores del capitalismo siguen vigentes:

> Hay que aceptar una divergencia continuada entre la creencia aprobada —lo que en otra parte he llamado sabiduría convencional— y la realidad. Y al final, sin lugar para la sorpresa, es la realidad lo que cuenta[63].

La habilidad discursiva de los intereses creados transforma una cosa en lo que no es. Entonces, la ingenuidad y la "inocencia" públicas se funden para aceptar el "fraude"[64].

[1]* "Comisión de Derechos Humanos e Igualdad de Oportunidades". (*N. del T.*)

[2]* "Tribunal Supremo de Australia". *(N. del T.)*

[3]* En el original inglés figuran respectivamente las denominaciones que tuvieron UNFPA y UNICEF desde su creación hasta su transformación en organismos permanentes de la ONU. El UNFPA fue creado en 1967 como *United Nations Fund for Population Activities* (el autor escribe "*Activity*", en lugar de "*Activities*"), "Fondo de las Naciones Unidas para las Actividades de Población", transformándose en organismo permanente en 1979 y recibiendo su actual denominación: *United Nations Population Fund*, "Fondo de Población de las Naciones Unidas", en 1987. Por su parte, el UNICEF fue creado en 1946 como: *United Nations International Children's Emergency Fund*: "Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia", siendo transformado en organismo permanente de la ONU en 1953, año en que recibió su denominación actual: *United Nations Children's Fund*, "Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia". Hemos preferido las denominaciones oficiales actuales en castellano, puesto que con ellas ambas entidades patrocinaron el congreso de 1990. *(N. del T.)*

[4]* La traducción presentada es la de la versión al castellano de la UNESCO, que puede reproducirse libremente según consta en el documento. *(N. del T.)*

[5]* "Poema por un poeta muerto". *(N. del T.)*

[6]* El poema en inglés: He had a way with language / Images flocked around him like birds, / St. Francis he was, / Of the words. Words? / Why he could almost make 'en talk. *(N. del T.)*

1 FOUCAULT, M. y FAUBION, J. D. (2001): *Power: The essential works Volume 3*. Londres: Allen Lane, pág. 383.

2 SLEE, R. (1993): "The politics of integration: New sites for old practices?" *Disability, Handicap and Society*, 8(4), págs. 351-360.

3 BERNSTEIN, B. (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis (Trad. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998), pág. 7, págs. 38-39 de la trad.)

4 Se recomienda encarecidamente una cuidadosa lectura de BERNSTEIN (1996), págs. 6-12 (págs. 37-44 de la traducción al castellano) para comprender su concepto de "educación democrática" y los derechos (refuerzo, inclusión y participación) y las condiciones (confianza, comunidad y discurso cívico) que se aplican y los niveles (individual, social y político) en las que estos operan.

5 WOLFENSBERGER, W. (1972): *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation; WOLFENSBERGER, W. e Institut canadien pour la deficience mentale (1983): *Normalization-based guidance, education and supports for families of handicapped people*. Downsview, Ont.; Atlanta, Ga.: National Institute on Mental Retardation, Georgia Advocacy Office, Inc; WOLFENSBERGER, W. (1992): *A brief introduction to social role valorization as a high-order concept for structuring human services* (2.ª ed.). Syracuse: Training Institute for Human Service Planning, Leadership and Change Agentry. Véase una crítica de la "valorización del rol social" en el capítulo 6 de OLIVER, M. (2009): *Understanding disability: From theory to practice*, (2.ª ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

6 TOURAINE, A. (2000): *Can we live together? Equality and difference.* Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes.* Madrid. PPC, 1997.)

7 *Ibid.,* pág. 195.

8 Peter MCLAREN, citado en: HOOKS, B. (1994): *Teaching to transgress*. Nueva York: Routledge.

9 Véanse: NUSSBAUM, M. C. (2004): *Hiding from humanity: Disgust, shame, and the law*. Princeton: Princeton University Press. (Trad. cast.: *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley.* Buenos Aires. Katz, 2006), y NUSSBAUM, M. C. (2006): *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press. (Trad. cast.: *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión.* Barcelona. Paidós, 2007.)

10 GIROUX, H. A. (2009): *Youth in a suspect society: Democracy or disposability?* Nueva York: Palgrave Macmillan.

11 NORWICH, B. (2008): *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. Londres: Routledge, pág. 19.

12 MINOW, M. (1990): *Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American law.* Ithaca, Nueva

York: Cornell University Press.

13 DAHL, R. A. (1982) *Dilemmas of pluralist democracy: Autonomy vs. control*. New Haven: Yale University Press.

14 BERLIN, I. (1990): *The crooked timber of humanity: Chapters in the history of ideas*. Londres: John Murray (Trad. cast.: *El fuste torcido de la humanidad*. Barcelona: Península, 2002).

15 GOODHART, D. (2004): "Too diverse?" *Prospect*, págs. 30-37.

16 STOCKER, M. (1990): *Plural and conflicting values.* Oxford: Clarendon Press.

17 TERZI, L. (2008): "Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs". En: L. FLORIAN y M. MCCLAUGHLIN (eds.): *Disability classification in education.* Thousand Oaks: Corwin Press, págs. 244-262.

18 *Ibid.,* pág. 249.

19 SEN, A. (2002): *Rationality and freedom.* Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, pág. 86.

20 SEN, A. (2009): *The idea of justice.* Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press (Trad. cast.: *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, 2009), pág. 258.

21 KUKLYS, W. (2005): *Amartya Sen's capability approach: Theoretical insights and empirical applications*. Nueva York: Springer.

22 SEN (2009): *op. cit.,* pág. 258.

23 *Ibid.,* págs. 258-259.

24 DORLING, D. (2010): *Injustice: Why social inequality persists.* Bristol: Policy Press.

25 CRAWFORD, C. (2004): *Fulfilling the social contract in public education.* Comunicación presentada en la National Summit on Inclusive Education, Canadian Association for Community Living and Canadian Teachers' Federation, Ottawa.

26 CORBETT, J. y SLEE, R. (2000): "An international conversation on inclusive education". En: F. ARMSTRONG, D. ARMSTRONG y L. BARTON (eds.): *Inclusive education: Policy, contexts, and comparative perspectives.* Londres: David Fulton, pág. 134.

27 *Ibid.,* pág. 134.

28 *Ibid.,* págs. 134 y 135.

29 BOOTH, T. (1996): "Stories of inclusion: Natural and unnatural selection". En: E. BLYTH y J. MILNER (eds.): *Exclusion from school: Inter-professional issues for policy and practice*. Londres: Routledge; BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2004): *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

30 PARSONS, C. (1996): *Exclusion from school: The public cost* (edición revisada). Londres: Commission for Racial Equality; PARSONS, C. (2009): *Strategic alternatives to exclusion from school.* Stoke-on-Trent: Trentham Books.

31 TOMLINSON, S. (1981): *Educational sub-normality: A study in decision-making*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

32 GILLBORN, D. (2008): *Racism and education: Coincidence or conspiracy?* Abingdon: Routledge, pág. 62.

33 *Ibid.,* pág. 63.

34 *Ibid.,* pág. 63.

35 TOURAINE, A. (2000): *Can we live together? Equality and difference*. Cambridge: Polity Press, pág. 265. (Trad. cast.: *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes.* Madrid. PPC, 1997.)

36 RIESER, R. (2008): Implementing inclusive education: Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities. Londres: Commonwealth Secretariat.

37 NORWICH (2008): *op. cit.*

38 ARTILES, A. y DYSON, A. (2005): "Inclusive education in the globalization age: The promise of a cultural-historical analysis". En: D. MITCHELL (ed.): *Contextualizing inclusive education.* Londres: Routledge, págs. 37-62.

39 UNITED NATIONS (2010): *Enable - Rights and Dignity of People with Disabilities*. Ginebra: United Nations (marzo): www.un.org/disabilities/ (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012).

40 REYNOLDS, H. (1999): *Why weren't we told? A personal search for the truth about our history*. Ringwood: Viking; ROWLEY, C. D. (1970): *The destruction of Aboriginal society.* Canberra: Australian National University Press; ROWLEY, C. D. (1971): *The remote Aborigines.* Canberra: Australian National University Press; ROWLEY, C. D. (1971): *Outcasts in white Australia.* Canberra, Australian National University Press.

41 MINOW (1990): *op. cit.;* JONES, M. y BASSER MARKS, L. A. (1998): *Disability, divers-ability, and legal change*. La Haya: M. Nijhoff Publishers; UDITSKY, B. (1993): "From integration to inclusion: The Canadian experience". En: R. SLEE (ed.) *Is there a desk with my name on it?* Londres: Falmer Press.

42 COOK, S. y SLEE, R. (1999): "Struggling with the fabric of disablement: Picking up the threads of the law and education". En: M. JONES y L. BASSER MARKS (eds.): *Disability, divers-ability and legal change*. La Haya: Martinus Nijhoff.

43 SLEE, R. (1996): "Clauses of conditionality". En: L. BARTON (ed.): *Disability and society: Emerging issues and insights.* Londres: Longman.

44 COOK y SLEE (1996): *op. cit.*

45 DICKSON, E. (2005): "Disability discrimination in education: Purvis v New South Wales (Department of Education and Training), amendment of the education provisions of the Disability Discrimination Act 1992 (Commonwealth) and the formulation of Disability Standards for Education". *University of Queensland Law Journal*, 24(1): www.austlii.edu.au/au/journals/UQLJ/2005/11.html (el enlace conduce a una página de error. El 26 de marzo de 2012, la base de datos del *University of Queensland Law Journal*: http://corrigan.austlii.edu.au/au/journals/UQLJ/ ofrece artículos desde el año 1998 al 2004); RATTIGAN, K. (2004): Case Note: Purvis v New South Wales (Department of Education and Training). A Case for Amending the Disability Discrimination Act 1992 (Commonwealth), *Melbourne University Law Review*, 48: www.austlii.edu.au/au/journals/MULR/2004/17.html (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012); Human Rights and Equal Opportunities Commission (1999): Mr. Purvis v New South Wales Department of Education and Training: www.hreoc.gov.au/disability_rights/decisions/comdec/1999/DD000140.htm (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012); COOK y SLEE, 1996.

46 HUMAN RIGHTS AND EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION (1999): Mr. Purvis v New South Wales Department of Education and Training. www.hreoc.gov.au/disability_rights/decisions/comdec/1999/DD000140.htm (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012).

47 TOURAINE (2000): *op. cit.,* pág. 265.

48 ATTORNEY GENERAL'S DEPARTMENT, AUSTRALIAN GOVERNMENT (2006): Disability Standards for Education 2005: www.ag.gov.au/www/agd/agd.nsf/P./Humanrightsandanti-discrimination_DisabilityStandardsforEducation (el 26 de marzo de 2012, este enlace conduce a una página de error. En esta fecha, el documento puede consultarse en esta página: http://www.deewr.gov.au/Schooling/Programs/Documents/Disability_Standards_for_Education_2005_pdf.pdf: acceso comprobado el 4 de abril de 2012).

49 *Ibid.*

50 MINOW, M. (1990): *Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American law*. Ithaca: Cornell University Press; CAMPBELL, J. y OLIVER, M. (1996): *Disability politics: Understanding our past, changing our future.* Londres: Routledge; NORWICH, B. (2008): *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions.* Londres: Routledge; JONES, M. y BASSER MARKS, L. A. (1998): *Disability, divers-ability, and legal change*. La Haya: Nijhoff Publishers.

51 UNESCO (1990): World Declaration on Education For All. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas (Trad. cast.: Declaración mundial sobre educación para todos. Nueva York, 1990-París, 1994: Organización de las Naciones Unidas: http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf, acceso comprobado el 26 de marzo de 2012). www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml (el 26 de marzo de 2012, este enlace es redirigido a la página: http:// www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/: acceso comprobado el 4 de abril de 2012; esta misma página en castellano es: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/: acceso

comprobado el 4 de abril de 2012).

52 UNESCO (1994): Final report. World conference on special needs education: Access and quality. Informe para la UNESCO (París) (Trad. cast.: Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. París: UNESCO, 1994).

53 *Ibid.,* págs. VIII-IX.

54 Véase, por ejemplo: DENO, E. (1970): "Special education as developmental capital". *Exceptional Children*, 37(3), págs. 229-237.

55 ONAGA, E. E. y MARTOCCIO, T. L. (2008): "Dynamic and uncertain pathways between early childhood, inclusive policy and practice". *International Journal of Child Care and Education Policy*, 2(1), págs. 67-75; JORDAN, A. (2007): *Introduction to inclusive education.* Mississauga, Ont.: J. Wiley and Sons Canada, pág. 46.

56 TROYNA, B. (1993): *Racism and education: Research perspectives*. Buckingham: Open University Press; MIRZA, H. S. (2009): *Race, gender and educational desire: Why black women succeed and fail*. Londres: Routledge.

57 DANIELS, H. y GARNER, P. (eds.) (1999): *Inclusive education: Supporting inclusion in education systems*. Londres: Kogan P., pág. 4.

58 ARTILES y DYSON (2005): *op. cit.,* pág. 39.

59 *Ibid.,* pág. 40.

60 NORWICH (2008): *op. cit.,* pág. 20.

61 Véase: MCGOUGH, R. (1990): *Blazing fruit.* Harmondsworth: Penguin Books.

62 GALBRAITH, J. K. (2004): *The economics of innocent fraud: Truth for our time.* Boston: Houghton Mifflin (Trad. cast.: *La economía del fraude inocente: la verdad de nuestro tiempo*. Barcelona: Crítica, 2004), pág. XI.

63 *Ibid.,* pág. IX.

64 SLEE, R. (2006): "Limits to and possibilities for reform". *International Journal of Inclusive Education*, 10(2), págs. 109-119.

CAPÍTULO 7

Establecer la autoridad, dividir las poblaciones y salirse con la suya (exposición de un sistema de racionalidad)

> Tiene relación con una forma de ver las cosas que requiere humildad, de manera que uno pueda reconocer la identidad del yo en el otro. Tiene que ver con la mutualidad que puede existir entre nosotros, si optamos por ello.
>
> James ORBINSKI: *An imperfect offering: Humanitarian action in the twenty-first century*. Toronto. Anchor, pág. 4.

En este capítulo, indicaré que las deficiencias de la planificación de la educación inclusiva pueden atribuirse a dos defectos principales. El primero es que se ha caracterizado por su presunta falta de claridad conceptual[1]. El segundo, y éste se deriva de la falta de condiciones y la ausencia de claridad conceptual, es la oportunidad que con ello se ha dado de desplegar la educación inclusiva con fines diversos y a veces contradictorios. Permítame presentar una explicación general de esto antes de intentar demostrarlo mediante el detalle de las cuestiones políticas.

Lucha en todos los frentes

Muchos estudiosos y activistas, dedicados a la educación inclusiva en cuanto lucha política contra las desiguales relaciones de poder que oprimen a las personas marginadas, presentan la visión común de que la educación inclusiva no solo se refiere a la educación de los niños y adultos discapacitados, aunque su voz parta del deseo de hacer una crítica de los conocimientos y prácticas de la educación especial[2]. En una entrevista con Julie ALLAN y conmigo mismo, Len BARTON describe las motivaciones de la investigación sobre la educación inclusiva del siguiente modo:

> Uno de los intereses ha sido claramente tratar de comprender la naturaleza de la discriminación en sus muchas formas complejas y contradictorias. Eso es algo a lo que me he ido sensibilizando y de lo que me he ido concienciando cada vez más. Estas cuestiones son profundamente polifacéticas y, en consecuencia, exigen una serie de perspectivas para tratar de resolver algunas de las preocupaciones implicadas. Problemas sobre la naturaleza de la discriminación, problemas sobre la cuestión del cambio...[3]

La educación inclusiva nunca debería ser la referencia por defecto de las necesidades educativas especiales. En el momento en que permitamos que la educación inclusiva sea

la educación especial para los nuevos tiempos, nos someteremos a la indiferencia colectiva. Este es el punto en el que se difumina la atención centrada en la escuela, el currículum y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en el aula y es sustituida por las antiguas y poderosas ideas relativas a los niños y niñas con discapacidad. Al mismo tiempo, se anima al maestro de clase a que piense en la educación inclusiva como en una parte añadida a su práctica de clase cuya realización óptima será a través de la participación de especialistas y asesores del maestro. En una época en la que unas concepciones miopes de los estándares han puesto en aprietos la imaginación educativa, estos niños y niñas añadidos amenazan el cumplimiento de los objetivos escolares de rendimiento y se convierten en las bajas evidentes bajo el fuego amigo de la rendición de cuentas. Su cuidado y apoyo educativo se convierten en un medio para que las escuelas los eliminen de los números que importan. Alison KEARNEY describe de forma incisiva la interpretación neozelandesa de este proceso. Su investigación reúne pruebas de la "percepción [general] de que los estudiantes con discapacidad son titulares de los derechos humanos, pero menos que los estudiantes sin discapacidad"; de la falta de responsabilidad del sistema educativo de Nueva Zelanda en cuestiones de discapacidad, la creencia de que la educación inclusiva debe basarse en cuestiones de financiación, prejuicios e intersección de raza, clase social y minusvalía[4].

Es posible que la siguiente historia sea apócrifa. Sin embargo, es una aplicación del epigrama de Ken KESEY en *Alguien voló sobre el nido del cuco*: "Esta es la verdad aunque no haya ocurrido"[5].

Una maestra de Londres me dijo una vez que los inspectores de la Ofsted fueron a visitar la unidad para derivación de alumnos en la que trabajaba. Hay un programa publicado que detalla los criterios de revisión para guiar a los inspectores en su evaluación del rendimiento de estas instalaciones educativas de segundo nivel. Cuenta que un estudiante, cuando lo saludó un inspector en el pasillo, bromeó: "Usted es la razón de que estemos aquí". La historia puede ser una elaboración ficticia de acontecimientos. El mensaje sigue en pie: ¿el estudiante con el llamado TEC ("trastorno emocional y de conducta") es una metáfora del STCEI ("seguro de la tabla de clasificación de la escuela inglesa")? En otras palabras, ¿hasta qué punto utilizamos las categorías de los trastornos emocionales y de conducta para evacuar a los estudiantes que amenazan el nivel de la escuela en las medidas de rendimiento como las tablas de clasificación que se publican a nivel nacional?

Si la educación inclusiva no es educación especial, ¿qué es? Es una lucha general contra el fracaso y la exclusión. Al comprometernos en esta lucha, encontramos rápidamente datos que ponen de manifiesto una lista cada vez mayor de estudiantes vulnerables que necesitan una ayuda educativa adicional. Los estudiantes aborígenes, los de minorías inmigrantes, los estudiantes cuya lengua materna no es la del currículum, los niños nómadas y los refugiados, los niños y niñas homosexuales y transexuales, los niños de barrios y familias pobres, los niños cuya escolaridad se ha visto perturbada por

enfermedades crónicas o de larga duración, los que viven geográficamente aislados, los niños discapacitados son todos ellos vulnerables. Añadamos a esto que el absentismo, tanto el que consta oficialmente como las escapadas de las que no quede constancia, aumenta cuando se prevé que asistan a la escuela más estudiantes que nunca y que la cuestión de la vulnerabilidad de los estudiantes se amplifica.

Como nos recuerda FOUCAULT, el poder no es lineal sino que se asimila más a la estructura compleja y los flujos de los capilares que transportan la sangre por el cuerpo. Ahora se ha popularizado la analogía botánica, sugerida por DELEUZE y GUATTARI, del rizoma que "se mueve y crece (bajo tierra) de forma desordenada e imprevisible"[6]. Los estudiantes afirman su agencia forjando identidades que son más aceptables que las que asume la escuela para mantener el control[7]. No me refiero aquí a las ideas románticas de la resistencia de los estudiantes[8], sino que me recuerdo a mí mismo la perdurable utilidad del caso, cuidadosamente razonado, de John FURLONG para revaluar la perturbación del estudiante, teniendo en cuenta de qué modo forman las escuelas las identidades de los estudiantes, algunas de las cuales ofrecen respeto y otras no. No sorprende en absoluto que los alumnos negocien después sus propias identidades en sus redes para forjarse el respeto por otras vías. Esto nos lleva a la incidencia omnipresente del abandono del trabajo escolar del estudiante como forma de evitar una identidad académica vacía o una de necesidades educativas especiales[9].

La política de la educación inclusiva es un gran movimiento de reforma, teniendo en cuenta los negocios para determinados grupos e individuos, facilitando un andamiaje para su educación mientras establece la creencia de que la inclusión es asunto de todos. La educación inclusiva es clave para la reforma educativa a todos los niveles. Hacen falta una nueva imaginación social y un vocabulario congruente que nos libren de la fortificación de tradiciones y prácticas escolares anticuadas.

Política de educación inclusiva: ¿Un nuevo conservadurismo?

Nuestra discusión se acerca al momento de pasar de la consideración de los fundamentos educativos a una discusión de los futuros educativos y un plan para el cambio. Antes de dar este paso y mantener nuestro deseo de identificar las racionalidades subyacentes que apoyan la exclusión, consideremos algunas limitaciones de política general que obstruyen las oportunidades educativas para un número creciente de niños y jóvenes. Examinaremos estas limitaciones bajo los tres encabezamientos siguientes:

- Reduccionismo político.
- Desconexión política.
- Recursos políticos.

Reduccionismo político

Las limitaciones políticas que presento como prueba de la tendencia general al reduccionismo en el tratamiento de la educación inclusiva reformulan, en realidad, los antecedentes de la indiferencia colectiva. En primer lugar, está el asunto del reiteradamente enunciado problema del desmoronamiento de la educación inclusiva por la preocupación por las necesidades educativas especiales. Esta idea se basa en las reconocidas ideas y pericia profesionales relativas a los trastornos, defectos y síndromes infantiles. A partir de ahí, el reto político pivota sobre el diagnóstico, la clasificación, la ubicación adecuada y el tratamiento. La discusión política se reduce a un conjunto de cálculos fiscales y políticos en torno a las siguientes cuestiones: ¿Cuánto costará? ¿Cuántos niños hay en estas condiciones? ¿Estamos estableciendo un precedente de financiación? ¿Dónde encontramos nuevas fuentes de dinero y qué impacto tendrá descubrir dinero antiguo para redistribuir? ¿Cuál es en riesgo político de no financiar determinadas discapacidades y ciertos trastornos (muéstrennos los números y los códigos postales)? ¿Podemos convencer al tesoro de que controlamos la situación y somos capaces de administrar el crecimiento?

Se dice, en consecuencia, que la dificultad de los niños discapacitados para acceder a las aulas y después participar y tener éxito en el aprendizaje es reflejo de la naturaleza y la gravedad de sus defectos individuales. La discapacidad y la minusvalía no se teorizan adecuadamente como una cuestión social cuyo problema radical está en la estructura de la provisión educativa[10]. Por supuesto, globalmente, en las administraciones educativas hay muchas personas que adoptan una visión más amplia. Luchan por facilitar unos enfoques diferentes para reformar las estructuras, las culturas y las políticas educativas[11].

El discurso burocrático[12] que se centra en el diagnóstico de la discapacidad como palanca para distribuir recursos a los estudiantes concretos necesitados oculta el pensamiento reduccionista en una serie de frentes. Primero, establece unas ideas de identidad muy limitadas. Se "anatomiza" a las personas, reduciéndolas a las características anatómicas de lo que se presenta como su síndrome o trastorno[13]. La identidad es siempre una amalgama compleja, una matriz, a menudo desordenada, de patologías humana y social. Las explicaciones dominantes de la discapacidad, burocráticas y médicas, ocultan la disfunción y el trastorno sociales. Los supuestos fundacionales del saber quedan profundamente sepultados bajo explicaciones de los defectos individuales del estudiante que son atractivas y, al mismo tiempo, distraen. El lenguaje de la educación inclusiva se utiliza para desviar la atención del despliegue de modelo médico y tradicional de la discapacidad. Esta era la crítica que John Maynard KEYNES hacía del saber económico tradicional que cuestionaba en una prosa elegante y profética, merecedora de una cuidadosa reconsideración:

> El celebrado optimismo de la teoría económica tradicional, que ha llevado a que se mire a los economistas como Cándidos que, habiéndose apartado de este mundo para cultivar sus jardines, predican que todo pasa del mejor modo en el más perfecto posible de los mundos, a condición de que dejemos las cosas en libertad... Puede suceder muy bien que la teoría clásica represente el camino que nuestra economía debería seguir. Pero

considerar que en realidad lo hace así es dar por supuesto que nuestras dificultades desaparecen[14].

Para el educador, la crítica puede ser una actividad inmensamente práctica. El pensamiento reductor es, a la vez, destructivo y caro. Desaparecen las oportunidades y se descarta a las personas. Sin embargo, yo no culpo a los docentes pues han sido animados a que adquieran unos conocimientos limitados y concretos sobre la discapacidad y la minusvalía y son persuadidos para que deriven y remitan a los expertos. Si vivimos y nos escolarizan en enclaves artificiales, es previsible que nuestro conocimiento de la diferencia sea limitado. Nuestras ansiedades y dificultades con la diferencia son, en justa correspondencia, abundantes. En este caldo de cultivo, la "mixofobia"[15] es muy contagiosa. Como señala Jules HENRY, estamos educados para la estupidez social[16].

Tom BILLINGTON, psicólogo que ejerce en Inglaterra, describe parte del enredo entre política y patología cuando reflexiona sobre el aumento del reconocimiento de trastornos infantiles como el autismo, el síndrome de Asperger y el TDAH. Sostiene que, en los últimos años, se ha producido un profundo cambio en nuestra forma de pensar sobre el significado de la conducta de los niños y se observa una inclinación creciente a equipararlo con síntomas de trastornos evolutivos:

> Es un cambio que veo en mi trabajo como psicólogo educativo. El cambio de los patrones de patologización (pero no necesariamente de los procesos) se pone de manifiesto en los cambios estructurales de ubicación de los niños en escuelas que están proponiendo cautelosamente en la actualidad diferentes administraciones locales (por ejemplo: unidades o escuelas). Parece que hay un número creciente de niños que me piden que evalúe que ya han sido diagnosticados (o que lo serán pronto) como pacientes de una determinada forma de trastorno/patología específico. Esas categorías sirven de puntos de referencia. Dudo llamarlos puntos de referencia fijos, porque parece probable que la psicología pueda descubrir un surtido ilimitado de nuevos "trastornos" que sustituyan a las categorías vigentes. Lo fijo no es la categoría individual, a pesar de las apariencias, sino la corriente de patologización[17].

El niño discapacitado[18] y las relaciones complejas y en evolución entre él (el "anormal") y lo que la gente insiste en llamar educación especial y educación ordinaria nos encaminan hacia graves fracturas en un corpus siempre cambiante de autoridad científica. Recuerdo una de las reuniones del equipo de dirección de Education Queensland, siempre intensamente desesperantes cuando la posición, las circunscripciones y el poder maniobraban y chocaban a través de la mesa, poco después de mi traslado en comisión a las órdenes del ministro. La agenda era abultada. Antes de dispersarnos, el director general preguntó si había algunos otros asuntos que alguien quisiera plantear. Uno de mis colegas contó una historia que había oído por la radio acerca de la investigación "en alguna universidad de algún sitio que demostraba que, si una mujer embarazada exponía a su feto a la música clásica, Mozart o Beethoven, por ejemplo (¿sería acaso aconsejable alejarlo de Mahler y Stravinsky?), aumentaban las posibilidades de que el niño naciese superdotado". El director general me miró y dijo: "Tú eres el catedrático, ¿qué te parece?" Manifesté que no conocía la investigación y no

había visto ningún dato al respecto. Supongo que demostré mi escepticismo al declarar que me fascinaría ver los resultados que un estudio similar revelara, por ejemplo, en Nashville (Tennessee, EE.UU.) o, quizá, en Tamworth, en Australia, donde el género musical preferido es la música *country* o *western*. Todo esto es redundante. Vivimos en una época en la que no necesitamos confiar en el ritmo melódico de Dvorak o Dolly Parton en la escuela infantil para elevar rápidamente el CI del bebé cuando la alternativa es una droga inteligente para impulsar la cognición. ¿Acaso vamos dando tumbos hacia *Un mundo feliz*, una utopía imaginaria en la que podamos seleccionar y fabricar el tipo de niños que deseemos?

La biopolítica llega a la escuela

La historia del ministro es tópica, pero revela la fascinación, la obsesión a veces, de las personas por controlar y dar forma a la vida misma. De hecho, el análisis continuado de la biopolítica del siglo XXI, realizado por Nikolas ROSE, se ocupa de esto; la producción de formas de pensar vinculadas a los nuevos conocimientos científicos y tecnologías, junto con las condiciones de la economía política para optimizar la vida y sustraerla al control del cuerpo[19]. Su trabajo complementa y refuerza el análisis de los sistemas de pensamiento que dan lugar a las opresiones que constituyen la preocupación de quienes trabajan en el campo de los estudios de la discapacidad, Martha NUSSBAUM subraya la urgente necesidad de ese análisis observando que, con el aumento de la publicación de los estudios de personas discapacitadas acerca de su situación social, "... es posible calibrar la medida del aislamiento y la marginación impuestos a ellas, y el grado de sus humillaciones rutinarias"[20]. En consecuencia, seguiré muy de cerca a Nikolas ROSE, pues la elaboración de su razonamiento ayuda a encuadrar las cuestiones acerca de la exclusión y es particularmente pertinente para la expansión global de los trastornos de conducta y las reacciones a estos trastornos cuando se manifiestan o se descubren en las escuelas[21].

Nos dice ROSE que, en *The birth of the clinic*[22], Michel FOUCAULT ofrece una importante lección metodológica:

> ... la reestructuración epistemológica, ontológica y técnica de la percepción médica al principio del siglo XIX se produjo a través de las interconexiones de cambios en una serie de dimensiones, algunas de las cuales parecen, a primera vista, más bien distantes de la medicina[23].

La confluencia de cambios en la educación y en la organización de la profesión médica, diferentes formas de mantener los registros en los hospitales que, a su vez, produjeron nuevas estadísticas de salud, el desarrollo y la creciente sofisticación de la patología y la disección de pacientes fallecidos y los cambios en las leyes y en las prácticas de atención al enfermo, al débil y al defectivo; todo ello sirvió para fijar firmemente la mirada clínica sobre el cuerpo[24].

Continúa ROSE repasando la trayectoria de la medicina más allá de la primera edición de *La naissance de la clinique*, a mediados de la década de 1960, para presentar un "ensamblaje médico" diferente del de la clínica del siglo XIX o de mediados del XX. El alcance de la administración médica se extendió hasta "la gestión de la enfermedad crónica y la muerte, la administración de la reproducción, la evaluación y el gobierno del 'riesgo' y el mantenimiento y la optimización del cuerpo sano"[25]. La medicina se ha reconfigurado merced a la tecnología y a cambiantes colaboraciones disciplinarias. La especialización de la profesión ha conducido a una redistribución y fragmentación del diagnóstico y el tratamiento. Se ha producido una reconstrucción correspondiente de las personas de los países occidentales avanzados como portadores, configuradores y consumidores de una identidad de salud. Las relaciones entre las personas y nuevos conjuntos de saberes y prácticas médicos son más complejas y desdibujadas.

Michel FOUCAULT[26] y Sander GILMAN[27], seguidos por Nikolas ROSE en su libro titulado: *Governing the soul*[28], analizan el ascenso de las "psiciencias" cuando los médicos, seguidos de los psiquiatras y psicólogos, desarrollaron sus creencias fijadoras sobre la degeneración[29], la normalidad y la anormalidad, así como sus descripciones y, al hacerlo, identificaron los procedimientos de establecimiento de la autoridad para las nuevas explicaciones médicas de los problemas sociales. El diagnóstico de las enfermedades de la mente se apartó del médico. La autoridad diagnóstica se extiende a otros campos. Cuanto más omnipresentes sean los conocimientos y la autoridad de la constitución de la normalidad y más precisas hagamos nuestra calibración y la cartografía de las desviaciones de estas normas, mayores serán nuestro poder disciplinario y nuestra capacidad para afirmar el gobierno sobre las poblaciones complejas[30]. Para FOUCAULT, esto era la producción de la gubernamentalidad, un sistema de racionalidad que permitía el gobierno de poblaciones complejas.

Esto es pertinente para nuestra consideración de nuestra forma de clasificar a los escolares y suscita las preguntas siguientes: ¿Por qué medio construimos un conocimiento estándar de la normalidad y la anormalidad conductuales? ¿Cómo comunicamos e incluimos este conocimiento estándar como sentido común de grandes poblaciones?

Evidentemente, las respuestas a estas preguntas son libros enteros. Permítame, no obstante, tratar de presentar un resumen del marco de referencia de ROSE para el análisis del poder biomédico, para señalar otra explicación del significativo aumento de los trastornos conductuales y del número de niños y jóvenes que han sido sometidos a los procedimientos de diagnóstico y tratamiento[31]. No cabe duda de que ha ocurrido aun otra colisión de fuerzas y acontecimientos que han producido una nueva medicina de la mente que imbrica los conocimientos y las políticas en la educación. Vemos esto en la adopción de la ciencia del cerebro[32], la autoridad del DSM IV-TR[33], y en lo que FLECK llama "colectivos de pensamiento" que las rodea[34].

Nikolas Rose y la biopolítica del siglo XXI

En *The politics of life itself*[35], Nikolas ROSE presenta cinco vías de interrogación entrelazadas que examinan la continuada transformación de la medicina. Los temas que postula son: *biopolítica molecular*; *tecnologías de optimización*; *subjetivización*; *expertos de la misma vida*, y *bioeconomía*. Su análisis de la biomedicina es útil con respecto al sujeto y a los medios de investigación. Reconociendo mi agotamiento ante su detallado análisis y las limitaciones de mis conocimientos de este campo, resumiré estas líneas de interrogación y el cuadro que nos dan del nuevo funcionamiento del saber y la autoridad médicos. La ilustración de la interrogación sobre los cambios en la medicina que hace ROSE deberían estimularnos a ampliar y profundizar nuestra crítica de los usos de las necesidades de educación especial como medio para organizar a los niños y las escuelas. Su análisis muestra cómo se configura un sistema de racionalidad, se establece como autoridad experta y se insinúa como sentido común.

Molecularización

La molecularización de la medicina alude al cambio de nuestra forma de ver el cuerpo; parte del nivel "molar", en el que pensamos en él como una intrincada interconexión de tejidos, miembros, articulaciones, órganos, huesos, cartílagos, hormonas, flujos de sangre y otros fluidos, para adentrarse en el interior del cuerpo. Aquella era la mirada clínica durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, tal como lo presentaba FOUCAULT.

Los avances tecnológicos en el campo de la visualización del cuerpo la han transformado. Se produjo una revolución de la tecnología de visualización instigada a través de lo que FLECK considera un cambio profundo de un "estilo de pensamiento"[36]. Recordando el *cambio de paradigma*[37] de KUHN, el *estilo de pensamiento* connota determinadas formas de pensamiento, diferentes maneras de ver, practicar y expresiones reconocibles de términos, conceptos, referencias, afirmaciones y relaciones.

La molécula se convirtió en la nueva unidad de análisis y se crearon nuevas máquinas, conceptos y maneras de pensar que convirtieron en incompletas las formas anteriores de conocer el cuerpo. Las tecnologías digitales produjeron nuevas visualizaciones ligadas a anatomizar, descomponer, manipular, amplificar y reproducir la vitalidad (vida) en el nivel molecular. Entramos en el mundo del laboratorio biomédico y ahora somos capaces de ver y también de manipular el cuerpo de manera profundamente nueva. Como dice ROSE:

> Los elementos moleculares pueden movilizarse, controlarse, y las propiedades concedidas y combinadas en procesos que no existían previamente. Es decir, en este nivel, la misma vida se ha abierto a la política[38].

The Economist habla de la inevitabilidad de que las formas de la vida sean "rutinariamente diseñadas en un ordenador portátil"[39]. En una información de

seguimiento titulada: *Genesis redux*, se evalúa el impacto del anuncio de Craig VENTER, Hamilton SMITH y sus colaboradores en el número del 20 de mayo de *Science* de la creación artificial de una criatura viva.

> ... Esto demuestra de forma más contundente que hasta la fecha por encima de cualquier otra cosa la esencia de la vida es información. Esa información se ha ido transmitiendo de un ser vivo a otro. Ahora no tiene que ser así. La materia no viva puede llevarse a la vida sin necesidad de rayo, una esencia vital o un dios. Y este nuevo poder permitirá la manipulación a gran escala de los organismos vivos. Hasta ahora, la modificación genética ha sido obra de aprendices y oficiales. Este nuevo paso es, en el auténtico y original sentido de la palabra, una obra maestra[40].

El Programa Genoma Humano modifica nuestra comprensión del cuerpo. En vez de visualizarlo en términos de sondas profundas a través de tejidos y cartílagos hasta el hueso, utilizamos la informática y los modelos computacionales desarrollados entre las disciplinas de la biología, la física, las matemáticas y la ingeniería para modelar secuencias de ADN. Estamos asistiendo a la reingeniería de la vitalidad:

> Las tecnologías médicas contemporáneas no solo pretenden curar enfermedades cuando éstas se hayan manifestado, sino controlar los procesos vitales del cuerpo y de la mente[41].

Tecnologías de optimización

La segunda línea de análisis de ROSE, las tecnologías de optimización de la vitalidad (vida), no solo se refiere a los avances en instrumentos y métodos, sino que habla de una forma de pensar diferente acerca de la vida y su manipulación. La transferencia progresiva de fluidos y tejidos de un cuerpo a otro para combatir la enfermedad y la muerte y para reducir los estigmas demuestra la maleabilidad del cuerpo. Muchos niños con acondroplasia se han sometido a alargamiento quirúrgico, mientras que los niños con síndrome de Down se han sometido a cirugía cosmética para *normalizar* rasgos faciales, así como para mejorar la función.

Las tecnologías reproductivas revelan un nuevo "estilo de pensamiento" en el que las decisiones sobre los constitutivos de una vida digna se convierten en materia de cálculo. En otras palabras, qué características humanas patrocinamos y qué anormalidades han de relegarse a la historia. Aunque estas decisiones se consideren intensamente personales, tienen profundas implicaciones políticas. La vida imita el arte, repitiendo escenas de una novela de Wilde de la década de 1890; la cirugía cosmética y la terapia hormonal nos permiten optimizar la juventud a lo largo de la vida; las secuencias ordenadas del cuerpo se han hecho negociables.

La molecularización del cerebro ha estimulado también la optimización de la conducta mediante la ingeniería de nuestras disposiciones y capacidad intelectual merced a una mayor vigilancia y regulación química[42]. La conducta y el cerebro se reducen a determinadas células como lugares para la intervención destinada a modificar y mejorar a la persona. Volveremos más adelante sobre esta cuestión pues es contingente a la

confianza en el examen y la detección de la desviación de la norma. Sostengo que las escuelas se han convertido en terrenos fértiles para el descubrimiento de anormalidades.

Subjetivización

La tercera línea del análisis de la biopolítica se refiere a la *subjetivización*. Aquí, ROSE examina la aparición de una nueva política de salud y de medicina. Con el tiempo, las sociedades industriales avanzadas han tomado medidas para mejorar la salud de la ciudadanía, primero a través de la supervisión de la calidad del suministro de agua, las redes de alcantarillado, la protección de la calidad de los alimentos, y después mediante el desarrollo y divulgación de normas de salud e higiene. Estas normas se trasladaron a la comunidad a través de grupos filantrópicos, administraciones médicas, escuelas y ayuntamientos.

En una conferencia pronunciada en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro en octubre de 1974, Michel FOUCAULT detalló el desarrollo de la "medicina social" o la medicalización de la ciudadanía, transportándonos a la Alemania de 1746, cuando se originó la *Medizinische Polizei* (policía médica). Esta fuerza no se limitaba a ocuparse de las estadísticas de nacimientos y defunciones. La policía médica observaba las dolencias y la enfermedad recogiendo información de los médicos y los hospitales y reuniendo y registrando sus hallazgos a nivel estatal. Desempeñó un papel decisivo en la estandarización de la enseñanza y las titulaciones de los médicos[43].

Con el paso del tiempo, la estandarización de la educación y la práctica médicas y la divulgación de masas de los conocimientos de salud a nivel global, las poblaciones de las sociedades avanzadas occidentales se transformaron en consumidoras de salud. Los individuos y los grupos de salud eran capaces de elegir acerca de su estado de salud y exigieron derechos para decidir, atención a sus necesidades y las de sus familias o grupos de salud e, inevitablemente, a la compensación.

Las personas formaron una nueva subjetividad médica en la que buscaban influir activamente en su vitalidad. RABINOW presenta el término "biosocialidad" para describir este conjunto cambiado de relaciones en torno a la medicina[44]. Personas y grupos se juntan en torno a identidades genéticas. Hemos asistido a la aparición en la última parte del siglo XX y la primera década de este siglo del modo en que se desarrollan proyectos y campañas en torno a identidades genéticas. En esto radica lo que ROSE y NOVAS consideran la cuestión de la ciudadanía biológica que evoca cuestiones de raza, discapacidad, esterilización, eutanasia y campos de la muerte[45].

La biomedicina forjó perfiles de aspiración genética y la esperanza de configurar futuros humanos. ROSE se refiere a esto como "etopolítica", "la política de cómo debemos comportarnos apropiadamente en relación con nosotros mismos y en nuestras responsabilidades para el futuro constituye el medio en el que están tomando forma unos nuevos modelos de autoridad"[46].

Expertos de la misma vida

La cuarta área de interrogación a la biopolítica se refiere al desarrollo de los nuevos *"expertos de la misma vida"*[47]. El gobierno de las biosubjetividades (o identidades) se consigue a través de una complicada red de relaciones entre el trabajo en laboratorios, los imperativos de las compañías farmacéuticas, los marcos reguladores de los consejos de ética de la investigación, los organismos de autorización de medicamentos y las comisiones de bioética. Los médicos disfrutaban de una posición privilegiada como árbitros del saber médico y de su imposición que alcanza la sociedad civil. Las relaciones sociales de la medicina han cambiado.

Las personas invierten en sí mismas y en sus familias como proyecto médico en curso. Buscan autoridad, experiencias, consejo y tratamiento más allá de la clínica del médico. Damos paso y respetamos las uniones híbridas de la *medicina tradicional* y las medicinas complementarias. Los terapeutas que representan una autoridad dispar alcanzan todas las áreas de nuestros yoes somáticos. Nos congregamos en torno a dolencias e identidades en autoayuda, grupos defensores y organizaciones sin ánimo de lucro para ayudar a los individuos y financiar nuevas investigaciones. Un grupo de expertos en expansión ejerce un *poder pastoral*[48] ofreciendo terapia verbal, terapia ocupacional, terapia por el arte, musicoterapia, fisioterapia, aromaterapia y psicoterapia. Los dietistas y nutricionistas, los entrenadores personales y los *coaches* de vida, los consejeros sexuales, de salud mental, matrimoniales, educativos, genéticos y los de fertilidad y reproducción aumentan sus servicios. Vinculados por la ética profesional, el lenguaje del consentimiento informado y la elección enmarca la relación. Esto difumina la realidad. El proceso no es indiferente ni desinteresado.

Quienes son aconsejados reciben nuevos lenguajes con los que considerar las alternativas futuras que les exponen. Pueden abrazar la intervención en su difícil situación o aceptar los peligros que los esperan por su inacción. La responsabilidad social se aloja en la psique colectiva. Solo una mujer irresponsable no visualizaría el feto ni intervendría si el feto es portador de anormalidades (diferencias inaceptables). Aunque uno sea completamente consciente de las profundas dificultades que rodean estas cuestiones, debemos conceder también que aquí entramos constantemente en el ámbito de la eugenesia.

En la universidad y en el laboratorio industrial, en la sala de conferencias del hospital y en la clínica del médico, se cree que la diligencia debida mantiene los niveles éticos. La bioética se insinúa en la cultura popular cuando vemos a los protagonistas de las series médicas de televisión batallando con las comisiones de ética y la dirección del hospital. Impulsados por una amalgama de deseos de hacer lo correcto y de mitigar el riesgo y los litigios, estos foros determinan el campo de gobernanza ética. ROSE redirige nuestra atención, sin embargo, a lo que no entra en la discusión ética. ¿Por qué no registra como una cuestión ética la falta de tratamiento de las legiones de niños que mueren a diario por

carecer de una intervención médica, a menudo muy barata? ¿Hasta qué punto es ético consentir que el mundo "mire para otra parte", como dice Jeffrey SACHS[49]? La fachada, o las limitaciones, de la bioética son aún más defectuosas, cuando miramos a otra parte para fijar la mirada en los embriones de los privilegiados. La indiferencia colectiva asegura su equilibrio.

Como observa FLECK, unos poderosos "colectivos de pensamiento" se constituyen en torno a la biomedicina.

> Desde los expertos en células madre hasta los gerontólogos moleculares, desde los neurocientíficos hasta los tecnólogos de la clonación, han surgido los nuevos especialistas del soma, cada grupo con su propio aparato de asociaciones, congresos, revistas, lenguajes esotéricos, estrellas y mitos. Cada uno de estos está rodeado, amplificado por una multitud de popularizadores, divulgadores de ciencia y periodistas. Aunque a menudo repudiados por los mismos investigadores, desempeñan un papel clave de traducción y mediación en la formación de las asociaciones —formadas por políticos, personas legas en la materia, grupos de pacientes, consejos de investigación y capitalistas e inversores de riesgo— de los que depende ese saber experto[50].

Bioeconomía

El último tema de ROSE para el análisis de la biopolítica se refiere a la *capitalización de la vitalidad*. Su razonamiento no es simplemente una crítica lineal que sugiera que, dado que el desembolso del capital de riesgo es tan inmenso y la gestación de los resultados de la investigación y los dividendos de los inversores se retrasan tanto, las compañías biotecnológicas, incluyendo las gigantes farmacéuticas, distorsionan los resultados en consonancia con sus propios intereses fiscales. En cambio, él sugiere algo más sutil:

> Donde hacen falta fondos para generar la verdad en biomedicina y donde la distribución de esos fondos depende inevitablemente de un cálculo de la rentabilidad financiera, la inversión comercial configura la dirección, la organización, el espacio de problemas y los efectos de la solución de la biomedicina y de la biología básica en la que se apoya[51].

El relato que hace Gary GREENBERG[52] de la disputa entre David WONG, el desarrollador del Prozac, que anunció en *Life Sciences* que había producido el primer ISRS (inhibidor selectivo de la recaptación de la serotonina), y Arvid CARLSSON, que había desarrollado en realidad la zimelidina cinco años antes en su laboratorio de investigación de la enfermedad de Parkinson, nos da una visión de las maquinaciones comerciales de la investigación biomédica. La aparición de un fármaco y la desaparición del otro, sostiene GREENBERG, refleja el nivel de compromiso de las diferentes compañías farmacéuticas, Astra (Zelmid) y Eli Lilly (Prozac), para compensar la investigación y la mejora de los efectos colaterales con su juicio del mercado potencial. Como lo expresa sarcásticamente GREENBERG:

> Los ejecutivos de la compañía simplemente no creen que haya suficiente mercado para un antidepresivo que valga la espera de los accionistas. O, dicho de otra manera, no creen que haya suficientes personas deprimidas.

> La buena disposición de la industria a invertir enormes cantidades de dinero para minimizar la asociación de sus fármacos con la violencia y el suicidio y otros efectos colaterales, menos dramáticos, ya no es ningún problema[53].

El biocapital configura relaciones, establece prioridades políticas, atraviesa fronteras nacionales, construye un discurso de urgencia y benevolencia y define los parámetros del conocimiento importante y de la gran cuestión siguiente. Universidades, gobiernos y organizaciones supranacionales como la OCDE lo aceptan cuando dirigen fondos y participan en consorcios público-privados para reflejar las prioridades de la investigación biomédica.

A pesar de la protección otorgada por los marcos reguladores de la ética de la biotecnología, la bioeconomía suscita cuestiones éticas. Nos estamos aventurando ahora a atravesar las fronteras de la vitalidad —humana y no humana— para erradicar la enfermedad, prolongar la vida o reforzar el acervo genético. Los países capitalistas avanzados occidentales siguen probando fármacos para descubrir efectos colaterales adversos en las comunidades desaventajadas del mundo en desarrollo. Son fármacos que adquirirán y utilizarán los consumidores médicos privilegiados; no son necesariamente para uso de las comunidades en las que se ponen a prueba. Hay una inversión de la tendencia según la cual los productos farmacéuticos caducados, defectuosos o peligrosos se distribuyen por el mundo en desarrollo.

La anatomización del niño perturbador: ¿Una ciencia liberadora para el aprendizaje?

En una declaración para afirmar el potencial educativo de una perspectiva "biopsicosocial" acerca del trastorno por déficit de atención con hiperactividad, Paul COOPER funde una interrogación limitada de los razonamientos de los "especialistas en educación que ridiculizan el concepto del TDAH" con una reformulación de la postura "biopsico" (o sea la médico-psiquiátrica)[54]. A la luz del análisis de la política de la biomedicina y sus sistemas correspondientes de racionalidad que hace Nikolas ROSE, el artículo de COOPER es problemático. Se muestra a favor de un análisis más perspicaz del TDAH mediante la aplicación de la idea biopsicosocial de los trastornos de conducta. Sin embargo, en este artículo no examina sus propios supuestos básicos mientras anima a otros a hacerlo y no llega a realizar un análisis de lo social. Por tanto, atenúa el impacto de lo que podría ser una petición razonable. Dice que "los críticos del TDAH han tratado bien de negar el TDAH, bien de construir una antinomia y forzar una elección "entre las explicaciones biomédicas y las ambientales de las dificultades de aprendizaje porque son incompatibles"[55].

Como contraposición, presenta el perfil del trastorno, su prevalencia, comorbilidad y factores de riesgo, causas y reacciones críticas. La comprensión de la etiología del TDAH, los trastornos de conducta y el desafío opositor ayudará a algunos "especialistas

en educación y psicólogos educativos británicos suspicaces" y, a los docentes de las escuelas, les aconseja los enfoques de reforma de la organización escolar y de la enseñanza. Comprender la etiología del TDAH revela la necesidad de emplear un conjunto de intervenciones cognitivas para una experiencia educativa más inclusiva para estos "estudiantes más vulnerables".

A primera vista, esta postura es recomendable. Las peticiones de reforma educativa como elemento clave de acción sobre el plan de la educación inclusiva son bienvenidas. Sin embargo, COOPER no somete la interfaz entre biomedicina y escolarización al nivel de análisis que encontramos en el trabajo de otros. LAURENCE y MCCALLUM, TAIT, DANFORTH y GRAHAM son buenos ejemplos[56]. A pesar de la generalizada confianza en la promesa de la ciencia del cerebro de explicar y mejorar el aprendizaje y el comportamiento[57], el neurobiólogo (y hermano de Nikolas ROSE) Steven ROSE habla de las dificultades que tiene la neurociencia, a causa de sus muchos y a menudo divididos practicantes, si se espera que produzca una gran teoría unificada[58]. Steven ROSE nos facilita un análisis biopsicosocial del TDAH. Examina las diversas explicaciones del trastorno desde el descubrimiento del niño descrito por George STILL en el *Lancet* en 1902 como "apasionado, desviado, rencoroso y carente de volición inhibitoria" hasta el desarrollo de las características conductuales estandarizadas del "daño cerebral mínimo" de la American Psychiatric Association. La imposibilidad de aislar la evidencia de daño cerebral en los niños afectados promovió una redenominación: primero, la "disfunción cerebral mínima", seguida del "trastorno por déficit de atención" y, por fin, el "trastorno por déficit de atención con hiperactividad"[59].

Como muchos científicos y psiquiatras, tanto Steven como Nikolas ROSE cuestionan la veracidad de las explicaciones del trastorno dado que la localización concreta de la disfunción cerebral ha ido pasando de una sección a otra para acomodarse a las conjeturas y a la evidencia anatómica cambiantes[60]. También se examina la formación de un diagnóstico basado en una lista de comprobación de comportamientos anormales. Se plantean cuestiones acerca de la naturaleza relacional y contextual de los comportamientos señalados como indicadores del trastorno y de la derivación de una idea estadística de la normalidad.

Las páginas del *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM) IV - TR[61] encierran una guía para la detección del TDAH y de otras formas de trastornos conductuales y enfermedades mentales. KUTCHINS y KIRK presentan un análisis detallado y crítico de la forma de elaborarse el manual de enfermedades mentales y trastornos conductuales de la American Psychiatric Association, que cataloga un conjunto siempre creciente de trastornos estandarizados que guíen las evaluaciones de los profesionales. El *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM), que va ahora por su cuarta edición (DSM IV) y cuya quinta edición está prevista para 2012, dice: "... ofrece una plantilla para nuevos conocimientos, configurando las preguntas científicas que

hacer... y cuáles ignorar"[62]. En vez de dar testimonio de los avances del saber científico, cada edición del DSM cuenta una historia diferente:

> La historia contada... no es la convencional de la ciencia que triunfa sobre los misterios de la naturaleza. En cambio, examinamos cómo lucha la profesión psiquiátrica con diversas agrupaciones políticas para crear categorías de trastorno mental y recabar apoyos para su aceptación oficial[63].

Para KUTCHINS y KIRK:

> ... los sesgos profesionales pueden arrastrar conductas aparentemente normales a las categorías de la enfermedad mental, ... las definiciones de la enfermedad mental enmascaran con frecuencia el sesgo de género y el racial... la interpretación de los datos científicos se deforma a menudo al servicio de los fines de poderosos grupos profesionales[64].

Las convenciones sociales, el juicio moral y el prejuicio se desdibujan cuando son atacadas las definiciones de la normalidad. No ha pasado tanto tiempo desde que el DSM registraba la homosexualidad como una forma de enfermedad mental, y GREENBERG reflexiona sobre la lucha de las feministas para eliminar el trastorno disfórico premenstrual (TDPM) como enfermedad mental:

> La idea de que el TDPM es una enfermedad psiquiátrica debió parecerle buena a alguien. Mi dinero está en Eli Lilly, que quería exprimir unos dólares más del Prozac, o Sarafem, como lo renombrara la compañía para el tratamiento del TDPM. Pero, a pesar (o quizá a causa) de su patrocinio empresarial, el diagnóstico se topó con la férrea oposición de las feministas, que objetaban la forma en que patologizaba lo que ellas consideraban una variante normal de la conducta humana. El TDPM se ha convertido en un descalabro. Todavía languidece en el fondo del libro y aún puede desaparecer por completo cuando llegue el DSM-V en 2012[65].

Los ecos de la especulación arcana sobre las mujeres, la reproducción y la histeria todavía son audibles en el ruido del diagnóstico moderno[66]. Como señalan KUTCHINS y KIRK, hay que considerar las sucesivas ediciones del DSM como una serie de proposiciones políticas dentro de una profesión dividida cuando juzga el comportamiento de los demás[67].

En cambio, GREENBERG califica el DSM como "un logro literario sin precedentes":

> Presenta las variedades de nuestro sufrimiento psicoespiritual sin ningún comentario acerca de dónde viene, qué significa ni qué debe hacerse con él. Parece como si los autores estuvieran en Marte observando nuestras insatisfacciones por medio de un telescopio[68].

Dice GREENBERG que los autores del DSM no son observadores desinteresados. Entre las sucesivas ediciones, se han librado intensas luchas para transformar lo que el DSM-IV llama "diagnósticos que necesitan nuevos estudios" (por ej., el "trastorno depresivo menor") en código de trastorno de cuatro o cinco dígitos. El DSM es:

> ...indispensable para el negocio de la terapia. No solo facilita una taxonomía de trastornos mentales, que, a su vez, nos ofrece a los terapeutas un lenguaje privado en el que hablar entre nosotros y una forma de sentir que formamos parte de un gremio; asigna también a cada especie de dolencia un código de cinco dígitos. Escrito en una factura, ese número mágico abre las tesorerías de los seguros, garantizando que, como somos

terapeutas que estamos tratando una enfermedad, en vez de, por ejemplo, quedarnos sentados hablando con las personas de lo que les importa, nos pagarán por nuestros desvelos[69].

Para concluir estas reflexiones sobre la influencia que ejerce el DSM IV sobre el "clima de opinión"[70], conviene señalar que algunos psiquiatras suscriben ahora la idea de que, cuando no puede emitirse un diagnóstico de acuerdo con las condiciones establecidas en el manual, se le puede decir al paciente o cliente que padece un síndrome en la sombra que todavía ha de someterse al escrutinio profesional y dar con el tratamiento adecuado.

Steven ROSE interroga también la lógica *ex juvantibus* que se aplica para identificar la causación. Los expertos en el campo de los trastornos de la conducta infantil decían que el metilfenidato (Ritalin), que, de ordinario, tiene unos efectos estimulantes similares a los de las anfetaminas, "paradójicamente" contiene a los niños con TDAH[71]. De ahí que, si un niño tenía TDAH, la prescripción del Ritalin confirmaría o rechazaría el diagnóstico por medio de la reacción del niño.

... mucho antes, se hizo evidente que el fármaco afectaba por igual a los niños "normales" y a los "TDAH"; no había, en realidad, ninguna paradoja. Por tanto, el razonamiento neurológico cambió. Se propuso que, al reforzar la neurotransmisión dopamínica, el metilfenidato "mejoraba la comunicación" entre la corteza frontal y el sistema límbico/cerebro medio. Se consideró como hipótesis que esto daba a la región "superior" del cerebro el control de los sistemas cerebrales "inferiores", más impulsivos y, por tanto, disminuía los excesos del niño hiperactivo. Hay que decir que no hay evidencia seria que apoye esta elaborada conjetura, pero, igual que el Prozac hacía a las personas "normales" "mucho mejores", se decía que el Ritalin reforzaría el rendimiento escolar aun en niños "normales". Porque lo importante es que el fármaco parecía funcionar"[72].

Por último, nos animan a considerar la economía política de la escolarización como impulsora del trastorno. Aquí formulamos preguntas sobre el impacto de los cambios del mercado de trabajo en la asistencia a la escuela, de las pruebas de importancia trascendental en la configuración de formas específicas del currículum y de la pedagogía que marginan a determinadas cohortes de estudiantes, sobre el tamaño de las clases y sobre el desinterés sistemático de los estudiantes reacios. El sueño de la eficacia de la escuela *à la* David REYNOLDS de "organizaciones de elevada fiabilidad" y la "escuela protegida", reforzada por la Delivery Unit del gobierno Blair y, más recientemente, por la obsesión con los objetivos de rendimiento, confunde a los docentes y a los administradores escolares por la diferencia entre la educación y los estándares, por una parte, y los objetivos, los tests y las puntuaciones, por la otra. Este enfoque de la política educativa crea al *estudiante en situación de riesgo*. Tenemos que preguntar aquí: ¿quién o qué está en situación de riesgo? Las escuelas de fiabilidad elevada no pueden tolerar a alumnos de baja fiabilidad[73].

La confluencia de intereses empresariales con la influencia de los media en la producción de determinadas patologías del comportamiento o identidades médicas presiona a los padres y docentes a someter a diagnóstico a los niños. En esta discusión, merece la pena que prestemos atención a CHADD (Children and Adults with Attention

Deficit/Hyperactivity Disorder[1]*). CHADD es una organización comunitaria con unos 12.000 afiliados en 194 agrupaciones locales (capítulos, delegaciones y subdelegaciones) en cuarenta y un Estados de los EE.UU., Puerto Rico, Islas Vírgenes y el Distrito de Columbia. Según su informe anual 2008-2009[74], sus ingresos fueron de 4.569.950 $. En el informe presupuestario 2008-2009, vemos dos entradas interesantes. En primer lugar, las ayudas del gobierno federal ascendieron al 21,9% del presupuesto y, en segundo, informa de que el 35,9% de los ingresos procedían de fuentes farmacéuticas (1.587.126 $). CHADD presionó para la aprobación de una resolución del Senado de los EE.UU. declarando el 18 de septiembre de 2008 "Día de la conciencia del TDAH".

La organización facilita ayuda al desarrollo profesional de los docentes, habiendo publicado un cuaderno de trabajo con un "nuevo currículum". Doscientos noventa y siete docentes están certificados por CHADD, que ha formado a más de 3.551 familias. Tiene un centro nacional en línea de recursos y alberga actividades culturalmente sensibles que llegan a las comunidades afronorteamericanas de Atlanta (Georgia, EE.UU.) y Maryland. También ha celebrado acontecimientos especiales para la comunidad judía. El 20.º congreso anual de 2008 atrajo a cerca de 1.200 delegados de todo el mundo. Además, hay congresos regionales y talleres y seminarios ambulantes. Mantiene fuertes conexiones con los media. Se ha señalado que la asistencia refleja la crisis económica. *Attention* es la revista de la organización que tiene una amplia circulación. Ofrece becas y apoyo a la investigación y en su Consejo figuran legisladores y médicos de primera fila. Es una organización con gran influencia.

Los colectivos de pensamiento, como los llama FLECK, surgen y establecen los parámetros del conocimiento y del discurso. El campo de los trastornos de la conducta es un caso digno de mención. Hay numerosas revistas académicas, institutos de investigación, miembros de grupos de presión, expertos itinerantes y divulgadores en los media que han señalado como la preocupación típica de los padres cariñosos y vigilantes, así como de los docentes, enfermeras comunitarias y orientadores escolares, el TDAH y sus hermanos, el trastorno de conducta y el trastorno opositor desafiante[2]*.

La comprensión de este fenómeno exige que apliquemos un análisis completo, de manera que no solo tengamos en cuenta la explicación médica, sino que examinemos también las proporciones de diagnósticos muy variados en diferentes ubicaciones geográficas. ¿Estamos observando la ausencia de recursos y conocimientos médicos o estamos llegando a unas relaciones mucho más complejas entre lo social y lo patológico? No se trata de rebatir la ciencia, porque la ciencia lo hace regularmente en sí y de por sí. La cuestión es revelar los sistemas de pensamiento que influyen en ella y cómo impactan en los niños y en las escuelas para generar determinados patrones de inclusión y exclusión.

Una discusión inteligente de las emociones

Un análisis de la biopolítica de la escolarización quedaría incompleto sin una consideración del descubrimiento de la inteligencia emocional como constitutiva de la salud y el bienestar. Kathryn ECCLESTONE y Dennis HAYES observan el peligroso aumento de la educación terapéutica[75]. La cultura popular celebra lo que Frank FUREDI describe como el cultivo de la vulnerabilidad y la búsqueda de la comprensión del yo interior como panacea para los problemas de la vida cotidiana[76]. Los editores guardan cola para encargar la impresión de las confesiones autobiográficas de famosos que cuentan sus trayectorias de consumo excesivo de sustancias, adicción y/o relaciones adúlteras hacia la autocomprensión. Mezcla de entretenimiento y voyeurismo, este género *literario* aumenta el rastreo de la miseria humana en programas de radio y de televisión para saciar nuestro avaricioso apetito de privación, tragedia y triunfo emocional. La televisión diurna ha transformado la debilidad humana en deporte de espectador. El recorrido desde pagar para ver a personas mentalmente enfermas encarceladas en el Bethlem Asylum (BEDLAM) a los nuevos coliseos de miseria y sufrimiento no es tan largo[77].

En una línea paralela, el proyecto de Daniel GOLEMAN[78] para cultivar la inteligencia emocional se ha insinuado en la vida pública y privada. Su libro superventas, sus secuelas, DVD, archivos de audio, *podcasts* y cuadernos de ejercicios han zarandeado el marco de referencia del currículum escolar de atención al alumno, de los criterios de selección para el trabajo y para el arbitrio de las disputas en el centro de trabajo.

Habiendo establecido una hiperpreocupación por el bienestar emocional y las ambiguas ideas de felicidad y bienestar mental en el espíritu de la época, existe lo que Frank FUREDI llama "cultura terapéutica". La terapia ya no es un conjunto de interacciones entre el terapeuta y su cliente. En pocas palabras, "deja de ser una técnica clínica y se convierte en instrumento para el control de la subjetividad"[79]. ECCLESTONE y HAYES han demostrado que el cultivo de la vulnerabilidad emocional y el currículum de las emociones en las escuelas se han convertido en un aspecto de la vigilancia y la regulación en las escuelas y de la producción del trabajador emocionalmente inteligente en el centro terapéutico de trabajo. Esto sirve de evidencia añadida de la individuación de las cuestiones educativas y sociales y, en consecuencia, un giro reductor en el pensamiento sobre la educación.

John FURLONG ha ideado un marco más robusto para abordar las emociones y la escolarización. Adaptando el estudio de SENNETT y COBB sobre el daño asestado por las relaciones sociales de producción en su libro titulado: *The hidden injuries of class*[3]*, FURLONG describe los "daños ocultos de la escolarización"[80]. La proposición de Raewyn CONNELL en *Gender and power*[4]* de que la academia sufre dos formas de ceguera ocupacional es su punto de partida[81]. Se refiere CONNELL aquí a "... la incapacidad de los sociólogos de reconocer la complejidad de la persona y la falta de disposición de los psicólogos para reconocer la dimensión del poder social"[82].

Llevando a la psicología y la sociología a un examen del llamado alumno descontento,

acomete la construcción de lo que llama "sociología de la emoción" para ayudarnos a entender las complicadas matrices de experiencias subjetivas de los alumnos descontentos en la escuela. Los estudiantes son valorados y devaluados cuando experimentan tres conjuntos de estructuras educativas: *primero,* la producción de la capacidad; *segundo,* la producción de valores, y *tercero,* la producción de la identidad ocupacional.

El currículum, la pedagogía, la evaluación, el agrupamiento y la agrupación de alumnos por aptitudes, la categorización de las necesidades educativas especiales, las reglas, la organización del horario y las actividades extracurriculares, la disposición física de las aulas y la selección de noticias, lemas, adornos y uniformes (la lista es más indicativa que exhaustiva) se entrelazan para producir un espíritu de escuela que se complementa o choca con los estudiantes y su procedencia. Aprenden pronto cuál es su lugar mediante una serie de experiencias positivas y negativas a medida que descubren su identidad académica, la adecuación de los valores que llevan con ellos a la escuela y, en último término, su identidad ocupacional. Este trabajo recuerda y se basa en la exposición de la *nueva juventud marginal* que hace Ken POLK[83]. El pensamiento reductor no sirve para comprender la composición de la gravedad que arrastra a los estudiantes al centro o a los márgenes de la escolaridad, que incluye o excluye. Su detección y rechazo están en primera línea de la agenda del educador inclusivo. Los investigadores australianos como Julie MCLEOD, y Lyn YATES[84] y Stephen BALL, Meg MAGUIRE y Sheila MCRAE en Inglaterra dan una visión de la complejidad de las identidades juveniles[85].

Una crítica de los trastornos emocionales y conductuales revela el reduccionismo intrínseco de las ideas de la política de las necesidades educativas especiales y la necesidad de la reforma educativa. Otras dos cuestiones contribuyen a esa crítica. La primera cuestión es trágicamente sencilla: ¿Cómo explicamos la exhaustivamente documentada sobrerrepresentación histórica y, en algunos casos, la infrarrepresentación de minorías étnicas en la educación especial de diferentes países? Aquí me refiero en concreto a la connivencia entre la educación ordinaria y la especial en la reproducción de la segregación racial en la educación. El estudio de los niños caribeños en Inglaterra en 1979 que realizara Sally TOMLINSON hizo que esto pasara de considerarse una anomalía estadística a su reconocimiento como una práctica social[86].

En los EE.UU., una serie de investigadores como Tom PARRISH del Centre for Special Education Finance[87], Gary ORFIELD del UCLA Civil Rights Project[88], OSWALD, COUTINHO y BEST, cuyo trabajo de campo tuvo el apoyo del US Department of Education[89], y FERRI y CONNOR, han reconsiderado la raza y la educación especial[90]. Como he mencionado, los hallazgos iniciales de TOMLINSON de las tasas desproporcionadas de derivación de los niños caribeños fueron replicados por GILLBORN[91] y por GILLBORN y MIRZA en Inglaterra[92]. TOMLINSON ha revisado también su trabajo sobre el racismo en la educación y señalado la excesiva representación

sistémica de los niños caribeños en algunas categorías de necesidades educativas especiales desde sus primeros estudios[93]. Esta línea de investigación puede extenderse para considerar a los estudiantes aborígenes de Canadá, los estudiantes indígenas de Australia y los maoríes y pacíficos de Nueva Zelanda como indicadores añadidos de los intrincados patrones raciales de exclusión educativa.

Por supuesto, el difuminado de los límites entre la necesidad educativa especial y el control social[94] no responde simplemente a intersecciones entre la minoría étnica y la escolarización. Consideremos los significativos cambios habidos durante los quince últimos años en nuestra forma de ver y nuestras respuestas a la perturbación en las escuelas o la conducta perturbadora. La transformación del alumno travieso o perturbador o incluso el inadaptado en el niño desordenado es casi completa y significa un fenómeno notable en términos científicos y sociológicos[95]. En muchos aspectos, los cambios a la hora de investigar, hablar y escribir sobre los jóvenes que perturban las escuelas, se desentienden de ellas o que se alejan de ellas marca los puntos clave en una complicada historia sobre la economía, las escuelas y la hegemonía psicológica durante los últimos veinte años.

La operación fue un éxito pero, por desgracia, el paciente murió

Mi segunda cuestión general que apunta al pensamiento reductor se dirige a las tasas de diagnóstico de trastornos de conducta y a los resultados de las intervenciones. La mejor manera de procurar responder a la cuestión es a través de una serie de preguntas subsidiarias: ¿por qué estamos asistiendo al reciente crecimiento exponencial en la identificación de categorías particulares de las necesidades educativas especiales? ¿Los cambios del tipo, el volumen y la tasa de diagnósticos de escolares nos dicen algo acerca del aumento de deficiencias específicas en el niño del siglo XXI? ¿Estamos asistiendo a la resiliencia de la educación especial tradicional, que persuade a la comunidad de que la educación inclusiva se consigue a través de la aceleración del diagnóstico y el tratamiento de más niños que se ha conseguido hasta el momento? ¿Los cambiantes modelos de diagnósticos sugieren que se está ejerciendo más presión sobre las escuelas para identificar a un mayor número de estudiantes con necesidades educativas especiales para compensar el impacto nocivo de la dificultad de enseñar a los estudiantes en relación con los objetivos de la inspección y la rendición de cuentas? ¿Estamos observando el perfeccionamiento de las técnicas diagnósticas y un mayor alcance del saber experto que debiera haber habido? ¿Por qué hay irregularidades regionales en el diagnóstico dentro de cada país y entre países distintos? ¿Refleja esto la distribución y disponibilidad desiguales de diagnosticadores preparados? ¿La variación es reflejo de una predisposición diagnóstica impulsada por la expansión y la respetabilidad de identidades infantiles médicas en la comunidad? ¿La asignación de los niños a categorías de necesidades educativas especiales garantiza mejores oportunidades y destinos educativos,

profesionales y sociales?

Aunque, en este momento, no dispongo de datos suficientes para dar respuestas definitivas a las cuestiones planteadas, no deja de ser importante, sin embargo, dejar constancia de tales preguntas para la investigación y respuesta colectivas.

En el Capítulo 5, mencionamos la revisión de BENNETT y WYNNE sobre los servicios de educación especial de Toronto (Canadá). Señalaban que, en 2003, Ontario se contaba entre uno de los Estados o provincias de Norteamérica con mayor incidencia de estudiantes con necesidades especiales agudas. El incremento entre el curso 2003-2004 y el 2004-2005 fue del 1%, pero, en 2005-2006, el aumento fue de un 6,8%[96]. Sheila RIDDELL, en un examen de la clasificación de estudiantes situados en los márgenes educativos en Escocia, no solo nos recuerda el problema de la disparidad de género en la categorización de estudiantes con "necesidades educativas especiales" o "necesidades de apoyo adicional", sino la intersección de la educación especial y la clase social, sobre todo en las áreas de los trastornos conductuales y emocionales[97].

Los hallazgos de la investigación dirigida por Linda GRAHAM y sus colaboradoras en Nueva Gales del Sur son desconcertantes[98]. Las autoras se refieren a los descubrimientos de David MCRAE referentes a que, entre 1994 y 1995, mientras que los estudiantes identificados como alumnos con discapacidades intelectuales leves aumentaron en un 4,8% y los considerados con discapacidades moderadas aumentaron en un 8,1%, los estudiantes con trastornos conductuales crecieron un 33,4%[99]. Linda GRAHAM, Naomi SWELLER y Penny VAN BERGEN informan de una aceleración de estas tendencias:

> Entre 1997 y 2007, el porcentaje de estudiantes clasificados como alumnos con discapacidad aumentó más del doble en las escuelas del Gobierno de Nueva Gales del Sur, pasando del 2,7 al 6,7% del total de la población matriculada. Mientras que las matrículas en las escuelas especiales disminuyeron a mediados de la década de 1980, esta tendencia se invirtió abruptamente un decenio después. Cuando los estudiantes con discapacidades físicas, auditivas, visuales e intelectuales leves salían, entraba un mayor número de estudiantes clasificados con disfunciones intelectuales moderadas y trastornos de conducta, lo que llevó a un incremento general de la población estudiantil matriculada en escuelas especiales[100].

Señalan también que el número de aulas de apoyo separadas en las escuelas ordinarias aumentó y que el

> ... mayor incremento en cualesquiera entornos segregados se encontró en la matrícula de estudiantes en aulas de apoyo de escuelas secundarias bajo la categoría de trastorno de conducta (un porcentaje de incremento del orden del 585%)[101].

Esto iba acompañado de aumentos significativos del número de estudiantes de escuelas primarias y secundarias clasificados como emocionalmente perturbados. Las investigadoras analizaron sus datos para identificar la mayor vulnerabilidad a la segregación de los chicos frente a las chicas con el mismo trastorno en las áreas de trastornos de conducta, trastornos emocionales y trastornos del lenguaje hablado. Los datos de Nueva Gales del Sur, aunque más transparentes que los de otros Estados y

territorios australianos, no informan en medida suficiente de la intersección de los caracteres aborigen y étnico y las necesidades educativas especiales. Lo que es más alarmante y señala la necesidad de que GRAHAM y sus colaboradoras profundicen en su investigación es lo que WALD y LOSEN[102] llaman *conducto escuela-a-prisión*, que se establece en los primeros años de escolarización para el creciente número de estudiantes conductualmente trastornados y emocionalmente perturbados[103].

Las investigaciones de los lazos entre la marginación de jóvenes en la escuela, la exclusión, la educación especial y el encarcelamiento no son nuevas. A este respecto, el trabajo de criminólogos e investigadores de la educación como Ken POLK, Tony KNIGHT, Bob SEMMENS, Garry COVENTRY y Art PEARL es instructivo[104]. En 1987, Ben BODNA estaba investigando el paso de personas con discapacidades intelectuales de la escolarización segregada al sistema de justicia penal[105]. Lo que GRAHAM, SWELLER y VAN BERGEN han conseguido es el mapeo de las tecnologías de vigilancia y control en plena evolución y la forma en la que, aparentemente, gran número de jóvenes son derivados del aula ordinaria a las aulas de apoyo y a las escuelas especiales para tomar el conducto escuela-a-prisión. Los resultados del diagnóstico, emplazamiento y tratamiento continuan siendo extremadamente problemáticos y no se han tenido en cuenta como motivo de preocupación.

Desconexión política

En lo que parecería un intento de escribir un episodio de la emblemática serie británica de televisión *Yes Minister*[5]*, el Department of Premier and Cabinet (Queensland, Australia) concibió la idea de establecer una iniciativa de disminución del papeleo para reducir los excesos burocráticos. Una idea muy razonable, pues las pérdidas burocráticas equivalen a la reducción de servicios donde son necesarios. Si el resultado es el despliegue de recursos donde hay necesidad de ellos, la iniciativa merece el aplauso. Por desgracia, se ideó un elaborado procedimiento para coordinar el trabajo en cada departamento para identificar el "papeleo" innecesario, eliminarlo e informar al gobierno. Las comisiones de papeleo del departamento acabaron muy atareadas, ejemplificando la pesadilla burocrática de KAFKA.

La burocracia es laberíntica, difícil de controlar y obstinada. Estallan furiosas luchas intestinas en torno a la formulación y ordenación de prioridades, ambiciones personales y posición e influencia política. En muchas administraciones, la idea de la separación de la administración pública y el Gobierno se ha desvanecido, de manera que los directores de departamento actúan a menudo como ejecutivos de su ministro. Los grandes departamentos tienen la capacidad de fragmentarse mucho cuando uno se aventura a través de sus estructuras organizadas en torno a silos de responsabilidad y proyectos específicos. Los departamentos de educación son organizaciones complejas, pesadas y cargadas de historia. Sabemos que la educación es un campo de intensas luchas en torno

a qué enseñar, cómo enseñar y qué tipo de planes fiscales y administrativos rendirán los resultados acordados (si se llega a un acuerdo). En pocas palabras, en las administraciones educativas hay una tendencia a la fragmentación y a la contradicción, aunque sea reconfortante leer la descripción de Ben LEVIN de organizar el Ministerio de Educación de la provincia canadiense de Manitoba. Presenta visiones alternativas de la complejidad de dirigir la educación y priorizar la reforma y garantizar mayores niveles de coherencia y alineamiento político[106].

Las estructuras administrativas que hacen falta para impulsar el sueño educativo a través de amplias regiones geográficas añaden nueva complejidad. El cuadro aún no está completo, porque ahora tengo que introducir las escuelas en el cuadro y usted apreciará el carácter idiosincrásico de la organización escolar. El análisis de la planificación política de Gillian FULCHER, que comentamos antes, nos recuerda que la política se hace a todos los niveles[107]. La flexibilidad en la interpretación y, por tanto, para la distorsión y la fragmentación, es grande. En otras palabras, los guionistas de la política pueden crear folletos políticos lúcidos, claros, brillantes y bien presentados. Estas publicaciones y memorandos están repletos con frecuencia de las obligadas fotografías que muestran a estudiantes de todos los matices étnicos, con patentes discapacidades y unos coreografiados equilibrios de género que salpican el texto. Al establecer los principios que informan la nueva dirección política, los valores que espera implantar en la práctica, las metas y los resultados buscados y los pasos prescritos para la implementación, los folletos y memorandos políticos aspiran a evitar la ambigüedad. Cuando las personas de toda la organización educativa llegan al documento, aportan sus propios puntos de vista y aspiraciones y funden el texto político con sus propias predisposiciones cuando realizan su parte del ciclo de implementación. Se hacen posibles entonces todas las formas de distorsiones que se presentan como fieles a la letra y el espíritu del plan político.

Nunca podría imaginarme que una escuela segregada se anunciara como centro de inclusión. Sin embargo, esto es, precisamente, lo que ocurrió. Una serie de escuelas especiales participaron en el proyecto New Basics de Queensland, una iniciativa para reformar el contenido, la organización y la enseñanza del currículum. Llevó a cabo también unas ricas tareas de evaluación y pretendía modificar la organización y la cultura de las escuelas del proyecto. Reformado su currículum y su enseñanza, en concordancia con la investigación de las *new basics*, las escuelas especiales se presentaron como escuelas inclusivas. Para mí, esta fue una asombrosa exhibición de flexibilidad interpretativa, por no decir de engaño interesado. La segregación es segregación.

No quiero insistir en este punto. Cuando trabajaba en Education Queensland, señalaba que la inclusión era asunto de todos y no solo la preocupación de quienes trabajan en la dirección de la educación inclusiva. Quienes se ocupan de la reforma del currículum y de la evaluación han de tener en cuenta los diversos impactos de las propuestas de reforma en todos los alumnos y alumnas: ¿favorece a algunos estudiantes? ¿Quedan otros aún más marginados? ¿Cómo podríamos orientar nuestra esfera de trabajo para mejorar la

exclusión?

Inglaterra es un caso interesante a tener en cuenta. Durante el gobierno del New Labour de Blair, cuyas prioridades eran "educación, educación, educación", había una imposible amalgama de la retórica de la educación inclusiva con la práctica de pruebas de importancia decisiva, una inspección ritualista y el espectáculo público de las tablas nacionales de clasificación en las que se felicitaba a los ricos y se vilipendiaba a las desaventajados. Las escuelas que fracasaban, la mayoría de las cuales estaban en zonas desfavorecidas, eran sometidas a medidas especiales y se ridiculizaba a sus directores y profesorado por no alcanzar los objetivos. Es posible que el cepo se haya desmontado en la plaza del pueblo, pero la difamación sigue constituyendo una predisposición cultural de la vida pública inglesa.

Aunque haya un esfuerzo auténtico y recursos comprometidos para examinar la exclusión social y sus antecedentes para comenzar las reparaciones de la "tercera vía", una falta de alineamiento político en la educación en Inglaterra supone que la educación inclusiva siga siendo esquiva. Permítame señalar rápidamente por qué: apoyar el espíritu neoliberal del individualismo competitivo en forma de una cultura de pruebas y patrocinar unas vías residuales para los estudiantes de segundo y tercer niveles no es un programa de educación inclusiva.

En 1978, los inspectores de Su Majestad en Inglaterra publicaron un informe sobre las "unidades conductuales"[108]. En aquella época, mencionaban una serie de preocupaciones derivadas de sus visitas a 239 unidades repartidas por Inglaterra. Las principales, y había muchas, pueden resumirse del siguiente modo. Los procedimientos para transferir a alumnos a las unidades estaban más desarrollados y eran más sencillos que los procedimientos para reintegrar a los estudiantes a sus escuelas ordinarias. Los procedimientos administrativos variaban notoriamente de unas unidades a otras. El currículum era, por regla general, muy reducido, centrándose en las destrezas sociales (45%), trabajo de recuperación (16%) y ambas funciones (30%). El resultado era que los estudiantes se sentían muy retrasados. La existencia de las unidades redujo la presión sobre las escuelas para que reflexionaran sobre los antecedentes de las derivaciones de estudiantes atribuibles a factores escolares. Los centros especiales generaban su propia necesidad. Cuanto más existan, más estudiantes quedarán marcados para su derivación y exclusión de la escuela. La desproporcionalidad racial era evidente en las derivaciones. Las unidades eran extremadamente costosas si se juzgaban en relación con su objetivo establecido: la reintegración de los estudiantes a la línea educativa de éxito.

Denis MONGON hace la pregunta obvia: "*cui bono?*" (¿a quién beneficia?).

> Dado que, en su conjunto, las unidades parecen poco beneficiosas para estos jóvenes que asisten a ellas, es difícil concluir otra cosa que, a la inversa de la práctica, se han establecido en beneficio de las personas que no asisten a ellas, en vez de para quienes sí lo hacen[109].

Otros muchos investigadores de Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia han

informado de los problemas asociados a este tipo de oferta educativa[110]. En más de tres décadas, Inglaterra ha desarrollado una panoplia de ofertas alternativas para el estudiante difícil de colocar. En éstas se incluyen las "unidades para derivación de alumnos" (UDA), que son una versión actualizada de las unidades conductuales. En septiembre de 2007, los datos publicados por el Department for Children, Schools and Families mostraban que había 448 UDA con un total de 15.610 alumnos[111]. En mayo de 2009, el número de UDA había aumentado hasta 456, con una población estudiantil total de 15.370[112]. Estos datos no concuerdan con los hallazgos de Brian LAMB, que, en su informe de aquel año sobre las necesidades educativas especiales y la confianza de los padres para el Secretary of State[6]*, decía que: "... el elevado número de alumnos con necesidades educativas especiales presentes en la unidades para derivación de alumnos (UDA): 18.964 de una población total de UDA de 25.288, o el 75%"[113]. En consecuencia, recomendaba que: "... los requisitos de las políticas de necesidades educativas especiales se extiendan a las unidades para derivación de alumnos"[114].

No cabe duda de que es necesario mantenerse alertas al revisar los datos publicados por el gobierno acerca de las escuelas y los estudiantes. Aunque se ha dicho que el total de plazas en escuelas segregadas y el total de alumnos de escuelas especiales se mantienen constantes, la cuestión es que la segregación continúa bajo la cortina de humo de una política educativa inclusiva. ¿Las UDA constituyen acaso la provisión de plazas segregadas para el grupo en más rápido crecimiento de alumnos clasificados: los llamados "emocional y conductualmente perturbados"? Si es así, ¿cómo mantenemos el discurso de la educación inclusiva?

En el contexto inglés, también sería interesante considerar el papel de las *academies*[7]* en la segmentación y regulación de la población escolar total. El plan de *academies* del gobierno laborista, que pretendía atraer el patrocinio y la gestión privados al terreno educativo para impulsar la financiación y los resultados educativos, recuerda los primeros intentos de Margaret Thatcher y Kenneth Baker de impulsar el interés privado por la educación pública y la propiedad también privada de esta última mediante los City Technology Colleges. Como informa Francis BECKETT, David Blunkett anunció que el gobierno dedicaría 60 millones de libras esterlinas para iniciar el proyecto[115]. Se esperaba que cada *academy* pudiera establecerse por unos 12 millones de libras. Las *academies* iban a ser los buques insignia, presumiendo de edificios e instalaciones a la última en apoyo de la excelencia en la enseñanza y el aprendizaje. El inversor privado aportaría dos millones de libras, mientras que el gobierno correría con el resto de los costes iniciales. El gobierno sería responsable de los costes anuales de funcionamiento de la escuela, que sería gestionada por un consejo a instancias del inversor privado. En sus operaciones, la escuela quedaría al margen de las habituales intrusiones de la burocracia, que podía interpretarse de forma más precisa como el control de la administración local. Beckett dice que el coste inicial medio de las primeras doce *academies* se acercaba a los 23

millones de libras y que el *Times Educational Supplement* reveló en 2004 que la mitad de las *academies* no habían recibido en su totalidad los dos millones de libras de los inversores privados. Añade que, ante la significativa disparidad entre el gasto de las *academies* y el de las escuelas de las administraciones locales en los niños (21.000 libras frente a menos de 14.000 libras, respectivamente), hay que suponer que "el Gobierno no solo quería que las *academies* fueran buenas, sino que deseaba que las otras escuelas fuesen peores que las *academies*"[116].

El "Statistical First Release" del DfES de enero de 2009 mostraba que el número de *academies* había aumentado desde tres en 2003, con una matrícula de 2.720 alumnos, hasta 133 *academies*, con una matrícula de 121.700 alumnos, en 2009. Entre 2008 y 2009, el número de *academies* pasó de 83 a 133. Esta aceleración de *academies* se prolongó a pesar de la revisión que el gobierno encomendó a PricewaterhouseCoopers en la que se destacaba graves defectos de funcionamiento, la incapacidad de facilitar iniciativas innovadoras de enseñanza y aprendizaje y la inevitable profundización de la división de clases merced al sistema de dos niveles. El gobierno conservador liberal democrático de Cameron y Clegg, a través de su Education Secretary, está comprometiéndose a unos niveles sin precedentes de no intervención y de apoyo a las *academies* en un sector escolar cada vez más desregulado. Originalmente, las *academies* se promovieron como medio para facilitar mejores oportunidades para los alumnos desaventajados: una educación de superior calidad les evitaría la privación social. Parecía que, de por sí, las *academies* no salvarían la distancia entre el privilegio y la desventaja.

Las administraciones educativas de todo el mundo, según la European Agency for Development in Special Needs Education en 2009, se han comprometido a "revisar y cambiar sus políticas y su legislación a favor de la educación inclusiva, basándose en los conocimientos y experiencias de los proyectos piloto en marcha, introduciendo nuevas estrategias de financiación para la educación de personas con necesidades especiales o implementando nuevas políticas/leyes relativas a los sistemas de calidad y a la supervisión de la educación"[117]. La concentración en el plan de necesidades especiales como vehículo de la reforma ha conducido a su desconexión de la educación inclusiva como reforma esencial de la educación.

Recursos de la política

Desde hace mucho tiempo, se considera que la educación es una inversión importante en el futuro. Los gobiernos de las colonias penales australianas fueron introduciendo progresivamente la escolarización elemental obligatoria y no secular en la segunda mitad del siglo XVIII como medio para la mejora de la población. Mejor que ese personal docente importado y devoto, aunque nada sofisticado, se responsabilizara de configurar las personalidades de los hijos de los presos que dejar que los educaran sus padres. Se impartía un currículum básico de ejercicios de catecismo, obediencia, modales y

destrezas rudimentarias de lectura, escritura y aritmética, antes de dejar a los niños en manos del mercado de trabajo en desarrollo. La escolarización servía para la formación y regulación del capital humano.

WILKINSON y PICKETT señalan los beneficios del rendimiento educativo:

> ... todo el mundo está de acuerdo sobre la importancia de la educación. Es buena para la sociedad, que necesita las aportaciones y la productividad económica —por no hablar de los impuestos— de una mano de obra preparada, y es buena para los individuos. Las personas con más educación ganan más, están más satisfechas con su tiempo de trabajo y de ocio, es menos probable que queden desempleadas, más probable que estén sanas, menos probable que sean criminales...[118]

El éxito de los niños en la escuela está directamente influido por el origen familiar. El nivel de ingresos de la familia y el nivel de educación alcanzado por los padres están directamente relacionados con el rendimiento educativo de sus hijos. Como señalan WILKINSON y PICKETT:

> Los niños rinden más si sus padres tienen ingresos más elevados y han recibido más educación, y si proceden de hogares en los que tienen sitio para estudiar, en los que hay libros de referencia y periódicos y donde se valora la educación[119].

Richard TEESE y John POLESEL están entre los investigadores que sostienen que la escuela ejerce su función en la producción de éxitos y fracasos académicos. El currículum no es benigno. Distintos grupos de estudiantes lo experimentan de forma diferente y, en particular, los de origen desaventajado experimentarán la fuerza negativa del "ejercicio del poder institucional"[120]. La intersección de características sociales como la pobreza, el aislamiento geográfico, la discapacidad y el carácter aborigen intensifican la dificultad del rendimiento educativo en la escuela.

El investigador canadiense Doug WILLMS[121], junto con Andy HARGREAVES y Dennis SHIRLEY[122] y WILKINSON y PICKETT, afirman que las sociedades más desiguales muestran mayores disparidades de rendimiento escolar. Un entorno social estimulante y que apoye dentro y fuera del hogar es clave para la preparación para el aprendizaje en los primeros años. Los países con un estado de bienestar desarrollado reflejan mejores actuaciones de sus estudiantes en la escuela. Las políticas redistributivas en la educación, como unos mayores niveles de apoyo para los candidatos de orígenes desaventajados a la hora de emprender estudios de grado y superiores, son vitales para mejorar la movilidad intergeneracional, según los hallazgos de BLANDEN, GREGG y MACHIN, que describen su reciente descenso en Gran Bretaña[123].

Echando la vista atrás, Ben LEVIN pone en contexto el nivel de gasto en educación:

> Los 40 mil millones de dólares gastados en las escuelas en Canadá son mucho dinero, pero, poniéndolo en perspectiva, es menos que los 47 mil millones de dólares que los canadienses gastaron en coches y camiones nuevos durante el mismo año. Dicho de otro modo, Canadá gasta en total unos 7.500 dólares por estudiante y año en nuestras escuelas. Esto viene a ser unos 8 dólares por estudiante y hora, contabilizando 900 horas de tiempo escolar por año: más o menos, lo que una persona pagaría a una canguro[124].

Una buena educación es cara, como han reconocido países como Singapur. Remitiéndonos una vez más a Ben LEVIN, hay cuatro preguntas en torno a la financiación escolar en todas las administraciones: ¿Cuánto dinero es suficiente? ¿Quién paga? ¿Qué compra el dinero? ¿Cómo se distribuye el dinero?[125]

A éstas podemos añadir algunas preguntas más: ¿Cuánto cuestan el fracaso y la exclusión educativos? ¿Y cómo entran en nuestra ecuación el multiplicador y el coste de la oportunidad? El fracaso, el desinterés y la exclusión son caros. Inevitablemente, los costes repercuten en el sector de la sanidad, la justicia juvenil y los sistemas de policía. Hay formas colaterales y más productivas de pensar acerca de la economía de la educación[126].

Las escuelas del Estado de Victoria se vieron sacudidas por las recomendaciones del informe *Integration in Victorian Education* de COLLIN, en 1984. Declaraba que todos los niños y niñas pueden aprender y a todos se les puede enseñar y recomendaba que todos los estudiantes se matriculasen en la escuela de su barrio. La respuesta característica de los sindicatos de maestros y profesores de ese Estado era instrumental y conservadora. La integración representaba un ataque a las condiciones de trabajo de los docentes. Daba la sensación de que se habían abierto las compuertas para que los estudiantes difíciles de controlar distrajeran a los docentes de los alumnos normales. Se ejercieron presiones y el director general, tras lo que debió de ser una larga discusión en la trastienda sobre sintaxis y semántica, insertó una advertencia que esperaba que aplacase a los maestros y no incomodase a demasiados padres. En adelante, los niños con *discapacidades, minusvalías y problemas en su escolarización* podrían matricularse en su escuela local, pero su admisión se pospondría hasta que se facilitaran los recursos necesarios para apoyar su educación.

Esta maniobra política, una muestra de auténtica prestidigitación administrativa, se alzó como un monumento a la discriminación y al pensamiento cerrado. Los razonamientos acerca de los recursos siempre han estado en el centro de los debates sobre la educación inclusiva[127]. Los intentos de complementar los recursos disponibles para los estudiantes desaventajados y discapacitados exigen justicia distributiva. En concreto, los estudiantes discapacitados suelen considerarse como una carga adicional para la escuela y para quienes el derecho de acceso se daba por sentado. Muchos dirán que esto es caro, pero esto no se desprende del análisis del coste de la exclusión ni tampoco el coste de los sistemas en los que la duplicación de la oferta educativa se fomenta para depositar a los niños discapacitados o difíciles en centros separados (campus intraescolares o diferentes).

La mayoría de los modelos para desembolsar fondos en apoyo de los estudiantes discapacitados en las aulas ordinarias han desarrollado pruebas diagnósticas para identificar la naturaleza y el "nivel" de la discapacidad. La determinación del nivel de discapacidad indica con precisión el derecho a recibir financiación adicional que acompaña al estudiante a la escuela. En Queensland, este proceso se conoce como "verificación". Permítame describir el sistema que se aplicaba cuando yo estaba

trabajando en ese Estado. Con esto, no quiero decir que fuese peor que en otros lugares, que no lo era. Simplemente, quiero desentrañar la lógica y los efectos perversos de la política fiscal. Había seis niveles de discapacidad, de los que el nivel "uno" era el más bajo y el "seis", el más alto. Un funcionario orientador evaluaba el nivel de discapacidad del estudiante, si la evaluación alcanzaba el nivel 5 o el 6 la escuela tendría derecho a financiación adicional.

El motivo clave del modelo de financiación era elaborar un diagnóstico de los niveles más graves de discapacidad, pues, en otro caso, no tenía mucho sentido evaluar al niño. Como han recordado PARRISH en los EE.UU. y MARSH en Inglaterra, la demanda y la realización de evaluaciones junto con el gasto total del apoyo a los estudiantes discapacitados crecieron exponencialmente. En Queensland, el tesorero del Estado presionaba al ministro para que controlara el presupuesto de la verificación. Puede parecer paradójico, pero yo apoyaba esas presiones, aunque por razones diferentes. Siempre había resultado evidente la poca coordinación en el proceso de verificación, de manera que los diagnósticos variaban según los distritos, dependiendo de quién administrara la evaluación de la verificación. Además, como el presupuesto se aplicaba a niños concretos y en la mayoría de los casos en forma de ayuda a la inclusión, la demanda de más ayudas aumentó y la inclusión se centró en garantizar que hubiera un adulto con el niño y no en pensar cómo podía desarrollar la escuela un campus inclusivo con programas que reconocieran el valor de la diferencia y utilizara esto como oportunidad para desarrollar un currículum y una pedagogía innovadores. Hay que tener en cuenta que esto era lo que hacían algunas escuelas, pero eran las menos. Daba la sensación de que no había un movimiento general tendente a aumentar la capacidad de las escuelas para hacerse más inclusivas o para extraer beneficios de la diversidad de su cohorte de estudiantes. Los recursos eran una medida insuficiente de la inclusión.

Otras cuestiones que podríamos añadir a la lista de Ben LEVIN podrían inquirir acerca de los beneficios derivados del incremento del capital comunitario en y alrededor de las escuelas. ¿Cómo explotar los conocimientos, las esperanzas, la energía y las destrezas de los padres para transformar las escuelas? ¿Cómo establecer colaboraciones críticas con la educación superior, la industria local, las agencias y organizaciones comunitarias para extender el currículum a las cuestiones locales del bienestar y la sostenibilidad de la comunidad? Sin duda, reconocerá esta línea de pensamiento. No es nueva. Además, hay pruebas del valor productivo y educativo de este tipo de adquisiciones de recursos. Hace falta una nueva racionalidad de rendición de cuentas que no se base en conveniencias a corto plazo, sino que valore la inversión en la reforma educativa de largo alcance.

Este capítulo ha examinado la producción de formas de pensar y de prácticas que refuerzan la división social y fortalecen la injusticia y la exclusión. La sofisticación y refinamiento aparentes de las categorías de las necesidades educativas especiales se basa y es sostenida por el espíritu de la época. La medicalización del fracaso escolar y la desvinculación de la escuela son más omnipresentes y poderosas. Refracta las cuestiones

acerca de la escuela y la pobreza. La política educativa ofrece una ventana a través de la cual observar unas relaciones políticas y sociales más amplias. La política educativa abraza y promueve creencias y valores como las herramientas con las que construir el futuro. El crecimiento de la biomedicina como complicado enredo de epistemologías y disciplinas que a veces compiten y a veces convergen, y las relaciones políticas y económicas está ofreciendo los conocimientos y la tecnología para hacernos a nosotros mismos como las personas que queramos ser. El miedo al otro se manifiesta ahora en las identidades médicas. La reducción de los problemas sociales a una patología individual defectiva tiene una base más fuerte en las nuevas formas de la neurociencia. En estas condiciones, se privilegian la educación especial tradicional y la exclusión.

En muchos países, la política educativa, en su expresión de la educación inclusiva, ha tendido al reduccionismo. Esto lo pone de manifiesto la creencia continuada de que la inclusión se consigue a través de unos marcos políticos de las necesidades educativas especiales. Como ya he señalado, la exclusión está por todas partes. En consecuencia, el cambio requiere un programa global de reforma de la educación. En ausencia de este enfoque, seguiremos contemplando la falta de alineamiento, los efectos perversos de la financiación y la imposibilidad de trascender las explicaciones superficiales del fracaso escolar, las perturbaciones y el desinterés. El niño travieso, el niño inquieto, el niño carente de interés se ha reclasificado como el inadaptado, el conflictivo, el trastornado y el genéticamente comprometido. Esta es una visión incompleta que alimenta la estasis social, la medicalización de la opresión y la segregación. En términos políticos, hemos visto transiciones de la escolarización ordinaria y especial hacia la integración y después a la educación inclusiva. En realidad, en algunos aspectos, estamos volviendo al punto de partida cuando se construyen patrones de separación a través de nuevas geografías y estructuras de indiferencia colectiva.

En su reciente trabajo, Stephen BALL ha dejado constancia de la insatisfacción con "el discurso de los desenlaces"[128]. Es una forma de segmentar la historia para describir el desenlace de una época y el comienzo de otra. Desde una óptica diferente, sostiene que la aprehensión adecuada de la política educativa se consigue cuando entendemos lo que ha cambiado y lo que ha permanecido igual: "disolución y conservación"[129]. Lo mismo ocurre con respecto a la educación inclusiva. Hemos visto cambios, algunos de ellos muy positivos, y hemos visto la resiliencia de las antiguas formas de exclusión, si bien en los nuevos marcos explicativos.

Nos enfrentamos ahora a los múltiples retos propiciados por esta consideración de la educación inclusiva. Pasamos de los fundamentos de la exclusión, y la inclusión, a los futuros para la educación inclusiva. Dadas la ubicuidad y la antigüedad de la exclusión y los errores de la política y la práctica de educación inclusiva, los retos son enormes. Una vez más, evitaré la tentación de unir el liderazgo educativo y el género de la investigación de la mejora presentando un anteproyecto de reforma. De nuevo Stephen BALL aporta un sabio consejo:

> Las conclusiones del libro son convenciones modernistas que representan típicamente el conocimiento de un modo particularmente autorizado, y veo que he empezado aquí más bien con un conjunto de puntos de partida y de posibilidades metodológicas que con algo concluyente[130].

Este libro ha procurado deliberadamente promover la discusión. Ha analizado el movimiento de la educación inclusiva desde los márgenes de la investigación educativa para afianzarse en la respetabilidad. Consigue que el colaborador pierda. La crítica es una tarea fácil en comparación con la reforma y la reconstrucción. En el Capítulo 8 evitaré el enfoque de anteproyecto; esto no será una "cuarta vía"[131]. Sin embargo, estableceré unos principios sólidos para el cambio y un plan indicativo que guíe nuestra colaboración para ayudar a identificar y desmantelar la exclusión y construir unas comunidades más fuertes que configuren unos enfoques más audaces, innovadores e inclusivos de la enseñanza y el aprendizaje.

1* "Niños y adultos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad". *(N. del T.)*

2* El *trastorno opositor desafiante* o *trastorno de oposición desafiante* se define como un patrón de comportamiento desobediente, hostil y desafiante hacia figuras de autoridad, más frecuente en niños que en niñas. *(N. del T.)*

3* "Los daños ocultos de la clase". *(N. del T.)*

4* "Género y poder". *(N. del T.)*

5* "Sí ministro": serie satírica de televisión acerca del funcionamiento del Gobierno del Reino Unido emitida por la BBC entre 1980 y 1984. *(N. del T.)*

6* Es el cargo equivalente al de "ministro" en el Estado Español. *(N. del T.)*

7* En el sistema educativo de Inglaterra, la *Academy* es un centro escolar financiado por el Department for Education del gobierno central e independiente, por tanto, de las administraciones locales y en cuyo funcionamiento pueden intervenir patrocinadores privados. *(N. del T.)*

1 CAMPBELL, C. (2002): "Conceptualisations and definitions of inclusive schooling". En: C. CAMPBELL (ed.): *Developing inclusive schooling: Perspectives, policies and practices.* Londres: Institute of Education, University of London: pág. 11.

2 La recopilación de una lista de estos investigadores conllevaría inevitablemente omisiones y podría resultar ofensivo para esas personas, desviando la atención del razonamiento. El incondicional activista Keith BALLARD recoge una representación clara de este razonamiento. En BALLARD, K. (1999): "International voices: An introduction", en: K. BALLARD (ed.): *Inclusive education: International voices on disability and justice.* Londres: Falmer Press, pág. 1. Tony BOOTH ya había señalado la cuestión con anterioridad en su trabajo y podemos encontrarlo de forma más elaborado y en un tono enérgico en sus presentaciones más recientes. BOOTH, T. (1998): "The poverty of special education". En: C. CLARK, A. DYSON y A. MILLWARD (eds.): *Theorising special education.* Londres: Routledge.

3 ALLAN, J. y SLEE, R. (2008): *Doing inclusive education research.* Rotterdam: Sense Publishers.

4 KEARNEY, A. (2008): "Barriers to school inclusion: An investigation into the exclusion of disabled students from and within New Zealand schools". Tesis doctoral no publicada, Massey University; véase la pág. 212.

5 KESEY, K. (1964): *One flew over the cuckoo's nest.* Nueva York: Viking Press. (Trad. cast.: *Alguien voló sobre el nido del cuco*. Barcelona: Anagrama, 2012.)

6 ALLAN, J. (2008): *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer, pág. 60.

7 ALLAN, J. (1999): *Actively seeking inclusion: Pupils with special needs in mainstream schools*. Londres: Falmer Press.

8 WILLIS, P. E. (1977): *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough:

Saxon House. (Trad. cast.: *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid. Akal, 1988.)

9 FURLONG, V. J. (1991): "Disaffected pupils reconsidered: The sociological perspective". *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), págs. 293-307.

10 MILLS, C. W. (1959): *The sociological imagination*. Nueva York: Oxford University Press. (Trad. cast.: *La imaginación sociológica*. México. Fondo de Cultura Económica, 1986, 11ª ed.); OLIVER, M. (1990): *The politics of disablement*. Londres: Macmillan Education.

11 Pienso aquí en el trabajo que está llevando a cabo Marie SHOEMAN para elaborar un modelo alternativo de financiación para unas escuelas más inclusivas en la República de Sudáfrica, en el trabajo que están haciendo Glenda STRONG, Julie GREEN y sus colaboradores para cerrar la escuela especial hospitalaria del Royal Children's Hospital de Melbourne (Australia) y abrir el Education Institute para mantener conectados a los niños y establecer un plan de investigación para mantener el aprendizaje de los niños con enfermedades crónicas y de larga duración, o en el trabajo emprendido por Trudy SMITH en su escuela del remoto monte Isa, en Queensland (Australia), para extender el aprendizaje del lenguaje de signos, primero en la escuela y después por la comunidad para establecer la traducción como una función de un creciente bilingüismo.

12 FULCHER, G. (1989): *Disabling policies?: A comparative approach to education policy and disability*. Londres: Falmer.

13 ROSE, N. S. (1990): *Governing the soul: The shaping of the private self*. Londres: Routledge; ROSE, N. (2007): *The politics of life itself: Biomedicine, power and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton: Princeton University Press.

14 KEYNES, J. M. (1936): *The general theory of employment, interest and money*. Londres: Macmillan. (Trad. cast.: *Teoría general del empleo, el interés y el dinero*. Madrid: Aosta, 1998, págs. 33-34.)

15 BAUMAN (1997): *op. cit.*

16 HENRY, J. (1971): *Pathways to madness* (1.ª ed.). Nueva York: Random House; HENRY, J. (1971): *Essays on education*. Harmondsworth: Penguin.

17 BILLINGTON, T. (2000): *Separating, losing, and excluding children: Narratives of difference*. Londres: Routledge Falmer, pág. 94.

18 ROSE, S. (2005): *The 21st century brain. Explaining, mending and manipulating the mind*. Londres: Vintage; LAURENCE, J. y MCCALLUM, D. (2009): *Inside the child's head. Histories of childhood behavioural disorders*. Rotterdam: Sense Publishers; TAIT, G. (2010): *Philosophy, behaviour disorders and the school*. Rotterdam: Sense Publishers.

19 ROSE, N. (2007): *The politics of life itself. Biomedicine, power and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton: Princeton University Press.

20 NUSSBAUM, M. C. (2004): *Hiding from humanity: Disgust, shame, and the law*. Princeton: Princeton University Press, pág. 305. (Trad. cast.: *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires. Katz, 2006.)

21 Pueden verse ejemplos de los patrones cambiantes de drivaciones de niños con trastornos de conducta en: GRAHAM, L. J. y SWELLER, N. (2010): "The inclusion lottery: Who's in and who's out? Tracking inclusion and exclusion in New South Wales government schools". *International Journal of Inclusive Education*, y en: GRAHAM, L. J., SWELLER, N. y VAN BERGEN, P. (2010): "Detaining the usual suspects: Charting the use of segregated settings in New South Wales government schools in Australia". *Contemporary Issues in Early Childhood* 11(3), págs. 234-248.

22 FOUCAULT, M. (1973): *The birth of the clinic: An archaeology of medical perception*. Londres: Tavistock Publications. (Traducción del original francés: *Naissance de la clinique: une archéologie du regard médicale*. París: P.U.F., 1963. Trad. cast.: *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo XXI de España, 2007.)

23 ROSE (2007): *op. cit.,* pág. 9.

24 *Ibid.,* pág. 10.

25 *Ibid.,* págs. 10-11.

26 FOUCAULT, M. (1965) *Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason.* Nueva York: Pantheon Books. (Traducción del original francés: *Folie et déraison; histoire de la folie à l'âge classique*. París: Union générale d'éditions, 1961. Trad. cast.: *Historia de la locura en la época clásica*. Madrid: F.C.E. de España, 1979.) FOUCAULT, M. (1977): *Discipline and punish: The birth of the prison* (1.ª ed. EE.UU.). Nueva York: Pantheon Books. (Traducción del original francés: *Surveiller et punir: naissance de la prison*. París: Gallimard, 1975. Trad. cast.: *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI de España, 1994.)

27 GILMAN, S. L. (1982): *Seeing the insane.* Nueva York: J. Wiley: Brunner/Mazel Publishers; GILMAN, S. L. (1988): *Disease and representation: Images of illness from madness to aids.* Ithaca: Cornell University Press.

28 ROSE, N. S. (1990) *Governing the soul: The shaping of the private self*. Londres: Routledge.

29 GILMAN (1982): *op. cit.*

30 FOUCAULT, M. y FAUBION, J. D. (2001): *Power. The essential works Volume 3*. Londres: Allen Lane, *The birth of social medicine*, págs. 134-156. Véase también: DEAN, M. (1999): *Governmentality: Power and rule in modern society*. Londres: SAGE.

31 Los análisis, a diferencia de la reciente representación de Paul COOPER, son multidisciplinarios, reflexivos e interrogativos más que concluyentes. Su descripción de una perspectiva psicosocial es radicalmente incompleta y asombrosamente irreflexiva con respecto a la postura que repite. Véase COOPER, P. (2008): "Like alligators bobbing for poodles? A critical discussion of education, ADHD and the biopsychosocial perspective". *Journal of Philosophy in Education*, 42(3-4), págs. 457-474.

32 ROSE, S. (2005): *The 21st century brain: Explaining, mending and manipulating the mind*. Londres: Vintage.

33 AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR (4th Edition)*. Washington, DC, American Psychiatric Association. (Trad. cast.: *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales - IV - Texto revisado*. Barcelona: Elsevier-Masson, 2001.)

34 FLECK, L. (1979): *Genesis and development of a scientific fact.* Chicago, University of Chicago Press.

35 ROSE (2007): *op. cit.*

36 FLECK, L. (1979): *Genesis and development of a scientific fact.* Chicago, University of Chicago Press, referenciado por Nikolas ROSE (2007), pág. 12.

37 KUHN, T. S. (1962): *The structure of scientific revolutions.* Chicago, University of Chicago Press. (Trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: F.C.E. de España, 2005.)

38 ROSE (2007): *op. cit.,* pág. 14.

39 *The Economist*, "And man made life", 22 de mayo de 2010, pág. 11.

40 *The Economist. "*Genesis redux", 22 de mayo de 2010, pág. 88.

41 ROSE (2007): *op. cit.,* pág. 16.

42 ROSE, Steven (2005): *The 21st century brain: Explaining, mending and manipulating the mind*. Londres: Vintage.

43 FOUCAULT, M. (1974): "The Birth of Social Medicine" (título original: "O nascimento da medicina social"), la segunda conferencia de las dos impartidas por FOUCAULT en la Universidade de Rio de Janeiro, publicada por primera vez en 1977. En FOUCAULT, M. y FAUBION, J. D. (2001): *Power.* Londres: Allen Lane, págs. 140-141.

44 RABINOW, P. (1996): *Essays on the anthropology of reason.* Princeton: Princeton University Press.

45 ROSE, N. y NOVAS, C. (2006): "Biological citizenship". En: A. ONG y S. COLLIER (eds.): *Blackwell companion to global anthropology.* Oxford, Blackwell.

46 ROSE (2007): *op. cit.,* pág. 27.

47 *Ibid.,* pág. 27.

48 Véase: COHEN, S. (1985): *Visions of social control: Crime, punishment, and classification*. Cambridge: Polity Press, y ROSE, N. S. (1990): *Governing the soul: The shaping of the private self*. Londres: Routledge.

49 SACHS, J. (2005): *The end of poverty: How we can make it happen in our lifetime*. Londres: Penguin. (Trad. cast.: *El fin de la pobreza. Cómo conseguirlo en nuestro tiempo.* Barcelona. Debate, 2006.)

50 ROSE (2007): *op. cit.,* págs. 29-30.

51 ROSE (2007): *op. cit.,* págs. 31-32.

52 GREENBERG, G. (2010): *Manufacturing depression: The secret history of a modern disease.* Londres: Bloomsbury Publishing.

53 *Ibid.,* pág. 11.

54 COOPER, P. (2008): "Like alligators bobbing for poodles? A critical discussion of education, ADHD and the biopsychosocial perspective". *Journal of Philosophy in Education*, 42(3-4), págs. 457-474, pág. 457.

55 *Ibid.,* pág. 462.

56 LAURENCE, J. y MCCALLUM, D. (2009): *Inside the child's head. Histories of childhood behavioural disorders*. Rotterdam: Sense Publishers; GRAHAM, L. (ed.) (2010): *(De)constructing ADHD: Critical guidance for teachers and teacher educators*. Nueva York: Peter Lang; DANFORTH, S. (2009): *The incomplete child: An intellectual history of learning disabilities*. Nueva York: Peter Lang; TAIT, G. (2010): *Philosophy, behaviour disorders and the school*. Rotterdam, Sense Publishers.

57 REYNOLDS, D. y NICHOLSON, R. I. (2006): "Follow-up of an Exercised-based Treatment for children with reading difficulties", *Dyslexia*, 13 (2007), págs. 78-96: www.dore.com.tw/about/images/FollowUpStudyReynoldsNicolson2006.pdf (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012); CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B. y JOHNSON, C. W. (2008): *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns.* Nueva York: McGraw-Hill Professional; GARDNER, H. (1999): *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century.* Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *La inteligencia reformulada: Las múltiples inteligencias en el siglo XXI.* Barcelona. Paidós, 2001.)

58 ROSE, S. (2005): *The 21st century brain. Explaining, mending and manipulating the mind*. Londres: Vintage, pág. 4.

59 *Ibid.,* págs. 253-263.

60 Véase también: LAURENCE y MCCALLUM (2009): *op. cit.,* pág. 79.

61 AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR (4th Edition)*. Washington, DC, American Psychiatric Association. (Trad. cast.: *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales - IV - Texto revisado*. Barcelona: Elsevier-Masson, 2001.)

62 KUTCHINS, H. y KIRK, S. A. (1997): *Making US crazy. DSM: The psychiatric bible and the creation of mental disorders*. Nueva York: Free Press, pág. 14.

63 *Ibid.,* pág. 16.

64 *Ibid.,* pág. 17.

65 GREENBERG (2010): *op. cit.,* págs. 38 y 39.

66 Con respecto a las mujeres y la locura, véase: APPIGNANESI, L. (2009): *Mad, bad and sad: A history of women and the mind doctors from 1800 to the present*. Londres: Virago.

67 *Ibid.,* pág. 16.

68 GREENBERG (2010): *op. cit.,* pág. 15.

69 *Ibid.,* págs. 14-15.

70 La expresión la toma GREENBERG (y otros) de la elegía de W. H. AUDEN: "In Memory of Sigmund Freud". GREENBERG (2010): *op. cit.,* pág. 9.

71 BARKLEY, R. A. (1990): *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. Nueva York: Guilford Press.

72 ROSE, Steven (2005): *op. cit.,* págs. 258-259.

73 SLEE, R. (1998): "High reliability organisations and liability students - the politics of recognition". En: R. SLEE, G. WEINER y S. TOMLINSON (eds.): *School effectiveness for whom?* Londres: Falmer Press, págs. 101-114.

74 CHADD 2008-2009 Annual Report: www.chadd.org/AM/Template.cfm?Section=Reports1andTemplate=/CM/ContentDisplay.cfmandContentID=13228 (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012. Téngase en cuenta que, para acceder al informe, no es posible hacerlo directamente, porque la página redirige a la principal: www.chadd.org. En la página principal, hay que pinchar en "About CHADD" y, en el menú desplegable: "Reports").

75 ECCLESTONE, K. y HAYES, D. (2009): *The dangerous rise of therapeutic education.* Londres: Routledge.

76 FUREDI, F. (2004): *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. Londres: Routledge.

77 ARNOLD, C. (2008): *Bedlam: London and its mad world.* Londres: Simon & Schuster.

78 GOLEMAN, D. (1996): *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Londres: Bloomsbury. (Trad. cast.: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.)

79 FUREDI (2004): *op. cit.,* pág. 413.

80 FURLONG, V. J. (1991): "Disaffected pupils reconsidered: The sociological perspective". *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), págs. 293-307.

81 CONNELL, R. (1987); *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Sidney: Allen and Unwin.

82 *Ibid.,* págs. 193-194.

83 POLK, K. (1984): "The new marginal youth". *Crime and Delinquency*, 30, págs. 462-480.

84 MCLEOD, J. y YATES, L. (2006): *Making modern lives: Subjectivity, schooling, and social change.* Albany: State University of New York Press.

85 BALL, S. J., MAGUIRE, M. y MCRAE, S. (2000): *Choice, pathways and transitions post 16: New youth, new economies in the global city*. Londres: Falmer Press.

86 TOMLINSON, S. (1981): *Educational subnormality: A study in decision-making.* Londres: Routledge and Kegan Paul.

87 PARRISH, T. (2002): "Racial disparities in the identification, funding and provision of special education". En: D. LOSEN y G. ORFIELD (eds.): *Racial inequality in special education.* Cambridge: Harvard Education Press.

88 GRANT-THOMAS, A. y ORFIELD, G. (2009): *Twenty-first century color lines: Multiracial change in contemporary America.* Filadelfia: Temple University Press.

89 OSWALD, D. P., COUTINHO, M. J. y BEST, A. M. (2005): "Community and school predictors of overrepresentation of minority children in special education". En D. J. LOSEN y G. ORFIELD (eds.): *Racial inequality in special education.* Cambridge: Harvard Education Press, págs. 1-13.

90 FERRI, B. A. y CONNOR, D. J. (2006): *Reading resistance: Discourses of exclusion in desegregation and inclusion debates.* Nueva York: Peter Lang.

91 GILLBORN, D. (2008): *Racism and education: Coincidence or conspiracy?* Abingdon: Routledge.

92 GILLBORN, D. y MIRZA, H. S. (2000): *Educational inequaity: Mapping race, class and gender: A synthesis of research evidence*. Londres: Office for Standards in Education.

93 TOMLINSON, S. (2008): *Race and education: Policy and politics in Britain*. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.

94 FORD, J., MONGON, D. y WHELAN, M. (1982): *Special education and social control: Invisible disasters.* Londres: Routledge and Kegan Paul; BARTON, L. y TOMLINSON, S. (eds.) (1984): *Special education and social interests.* Londres: Croom Helm.

95 TAIT, G. (2010): *Philosophy, behaviour disorders and the school.* Rotterdam: Sense Publishers; LAURENCE, J. y MCCALLUM, D. (2009): *Inside the child's head. Histories of childhood behavioural disorders.* Rotterdam: Sense Publishers; ROSE, S. (2005): *The 21st century brain. Explaining, mending and manipulating the mind.* Londres: Vintage; GRAHAM, L.J. y SWELLER, N. (2010): "The inclusion lottery: who's in and who's out? Tracking inclusion and exclusion in New South Wales government schools". *International Journal of Inclusive Education*.

96 BENNETT, S. y WYNNE, K. (2006): *Special education transformation: The report of the co-chairs with the recommendations of the working table on special education*. Ottawa, Queen's Printer of Ontario.

97 RIDDELL, S. (2008): "The classification of pupils at the educational margins in Scotland: Shifting categories and frameworks". En: L. FLORIAN y M. J. MCLAUGHLIN (eds.): *Disability classification in education: Issues and perspectives*. Thousand Oaks, Corwin Press, págs. 109-128.

98 GRAHAM, L. J., SWELLER, N. y VAN BERGEN, P. (2010): "Detaining the usual suspects: Charting the use of segregated settings in New South Wales government schools in Australia". *Contemporary Issues in Early Childhood* 11(3), págs. 234-248.

99 MCRAE, D. (1996): *The integration/inclusion feasibility study*. Informe para el New South Wales Department of School Education, Sidney.

100 GRAHAM, SWELLER y VAN BERGEN (2010): *op. cit.,* pág. 2.

101 *Ibid.,* pág. 2.

102 WALD, J. y LOSEN, D. J. (2003): "Defining and re-directing a school-to-prison pipeline". *New Directions for Youth Development*, 99(Fall), págs. 9-15.

103 *Ibid.,* pág. 12.

104 SEMMENS, R. (1990): "Delinquency prevention: Individual control or social development". *Youth Studies*, 9(3), págs. 23-29; POLK, K. y SCHAFER, W. E. (1972): *Schools and delinquency.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall; POLK, K. (1984): "The new marginal youth". *Crime and Delinquency*, 30: páginas 462-480; PEARL, A. (1972): *The atrocity of education.* St. Louis: New Critics Press; KNIGHT, T. (1975): "Locked-in or locked-out: The powerlessness of the student role. School determinants of delinquent behaviour". En: L. F. CLAYDON (ed.): *The urban school.* Melbourne: Pitman; COVENTRY, G. (1988): "Perspectives on truancy reconsidered: From victim blaming to educational crisis". En: R. SLEE (ed.): *Discipline and schools: A curriculum perspective.* South Melbourne: Macmillan.

105 BODNA, B. (1987): "People with intellectual disability and the criminal justice system". En: D. CHALLINGER (ed.): *Intellectually disabled offenders.* Canberra, Australian Institute of Criminology.

106 LEVIN, B. (2005): *Governing education.* Toronto, University of Toronto Press.

107 FULCHER, G. (1989): *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*. Londres: Falmer.

108 HER MAJESTY'S INSPECTORATE (1978): "Behaviour units: A survey of special units for pupils with behavioural problems". Report for Department for Education and Science, Londres.

109 MONGON, D. (1988): "Behaviour units, 'maladjustment' and student control". En: R. SLEE (ed.): *Discipline and schools: A curriculum perspective.* South Melbourne, Macmillan.

110 Véase: SLEE (1995): *op. cit.,* págs. 79-83; también: PARSONS, C. (1996): *Exclusion from school: The public cost.* Londres: Commission for Racial Equality.

111 DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2007): "Schools and pupils in England, January 2007" (final). En: *Department for Children, Schools and Families.* Londres: DCFS.

112 DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2009): "Schools, Pupils, and their Characteristics. January 2009" (Provisional). Londres: DCSF.

113 LAMB, B. (2009): *SEN and parental confidence. Lamb inquiry review of SEN and disability information.* Informe para el Department of Children, Schools and Families, Londres, pág. 13.

114 *Ibid.,* pág. 13.

115 BECKETT, F. (2007): *The great city academy fraud.* Londres: Continuum, pág. 12.

116 *Ibid.,* págs. 13-15.

117 EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2009): *Development of a set of indicators - for inclusive education in Europe.* Informe para la EADSNE. Odense, pág. 9.

118 WILKINSON, R. G. y PICKETT, K. (2009): *The spirit level: Why more equal societies almost always do better.* Londres: Allen Lane, pág. 103.

119 *Ibid.,* pág. 105.

120 TEESE, R. y POLESEL, J. (2003): *Undemocratic schooling: Equity and quality in mass secondary education in Australia.* Carlton, Melbourne University Publishing, pág. 2.

121 WILLMS, D. (2003): "Raising the learning bar". Comunicación presentada a la Canadian Society for the study of Education. Halifax, mayo; WILLMS, D. (2003): "Literacy proficiency of youth: Evidence of converging socioeconomic gradients". *International Journal of Educational Research*, 39, págs. 247-252.

122 HARGREAVES, A. y SHIRLEY, D. (2009): *The fourth way: The inspiring future for educational change.* Thousand Oaks: Corwin Press, págs. 51-55.

123 BLANDEN, J., GREGG, P. y STEPHEN, M. (2005): "Educational inequality and intergenerational mobility". En: S. MACHIN y A. VIGNOLES (eds.): *What's the good of education? The economics of education in the UK.* Princeton: Princeton University Press, págs. 99-114.

124 LEVIN (2005): *op. cit.,* pág. 120.

125 *Ibid.,* pág. 119.

126 DORLING, D. (2010): *Injustice: Why social inequality persists.* Bristol: Policy Press.

127 FULCHER, G. (1987): "Bureaucracy takes round seven: Round eight to commonsense?" *The Age*, Melbourne, 14 de abril.

128 BALL, S. J. (2008): *The education debate.* Bristol: Policy Press, pág. 193.

129 *Ibid.,* pág. 193.

130 BALL, S. J. (2007): *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge, pág. 184.

131 HARGREAVES y SHIRLEY (2009): *op. cit.*

CAPÍTULO 8

Consideración de otras posibilidades: La escuela extraordinaria

> Yan Ba recordaba un viaje que había emprendido hacía unos años junto con un amigo geólogo. Fueron a la lejana región montañosa que albergaba el nacimiento del Yangtsé. Siguieron el sinuoso y cada vez más angosto lecho del río, hasta el punto en que quedaba reducido a finísimos arroyuelos. Una vez allí, su amigo puso el pie de través en la débil corriente y declaró:
>
> —Mira, estoy deteniendo el curso del poderoso río Yangtsé.
>
> Henning MANKELL: *El chino*[1]*.

Empecé esta discusión sobre la exclusión observando que su resiliencia puede atribuirse tanto a su antigüedad como a su ubicuidad. Estas características han entorpecido nuestras respuestas a las injusticias que la exclusión ha infligido a individuos y comunidades. Hemos aprendido o nos han aconsejado que miremos para otra parte. Como escribe Daniel DORLING, catedrático de geografía humana en la University of Sheffield:

> Aunque haya pocos que digan que están de acuerdo con la injusticia, vivimos, sin embargo, en un mundo injusto. En los países más ricos del mundo, la injusticia está causada cada vez menos por tener excesivamente pocos recursos que compartir de forma equitativa y se mantiene cada vez más por la adhesión generalizada a las creencias que en realidad la propagan. Estas creencias se presentan a menudo como naturales y muy antiguas pero, en realidad, en su mayoría son creaciones modernas. Lo que ayer parecía justo y normal, a menudo se considerará injusto mañana. Cambiar lo que hoy es injusticia, supone decir a algunas personas, normalmente las que ocupan puestos de poder, que lo que consideran justo es, de hecho y de muchas maneras, injusto[1].

Garantizar la ventaja competitiva para nuestros hijos a través de la elección de escuela, bien mediante una transacción económica directa a una de las llamadas escuelas privadas, bien mandando a nuestros hijos a vivir con un amigo o pariente que resida "en la zona", se acepta en muchos países ricos como un deber de unos padres responsables y bondadosos[2]. No podemos dejar al azar el acceso de nuestros hijos a un futuro privilegiado. Con este fin, algunas personas presionan para hacer que saquen al niño con discapacidad de la clase de su hijo por temor de que el niño diferente *retrase* el progreso de su hijo. Les robamos a nuestros hijos su tiempo para jugar y los condenamos a estudiar para las pruebas que los distraen del aprendizaje profundo fruto de un error o de

un problema que exige mucho tiempo. Hay intereses económicos en la redacción de tarjetas de informes elaborados y tontamente predictivos sobre los niños uniformados de tres o cuatro años para sus ansiosos padres. Se inyectan grandes sumas de dinero en una industria que inspecciona y clasifica escuelas y, de ese modo, divide comunidades. No se confía en los maestros para que innoven ni construyan espacios creativos de aprendizaje. Los programas del currículum nacional evitan explicaciones veraces del mundo en el que vivimos. Los niños australianos no aprenden nada sobre el sufrimiento de los pueblos de Doomadgee en el golfo de Carpentaria. La escolaridad equipa a los niños para el progreso individual, mientras la comunidad se queda fuera. Demasiados niños viven su vida escolar bajo el "espectro de la inutilidad".

Buscamos explicaciones del fracaso, el desinterés, las distracciones, la ira y los desafíos de los niños en sus perfiles genéticos y médicos. Aunque sea abrumadora la evidencia de las intersecciones de la pobreza y el fracaso escolar, el carácter aborigen y el fracaso escolar, la pertenencia a minorías étnicas y las diferencias de lenguaje y el fracaso escolar, otorgamos títulos de defectos a estos niños. Que este proceso de asignación educativa especial pueda llevar a su separación y, cada vez más, al desempleo o a la cárcel no nos conmueve lo suficiente para que reconsideremos el funcionamiento de la insatisfactoria alianza de la escuela ordinaria y la especial.

Este es el sueño neoliberal del individualismo competitivo que guía nuestras conciencias y sensibilidades educativas. Es el sueño que ofrece ayuda simultánea y desigual para el privilegio y la desventaja. Y hemos sido lo bastante crédulos para creer que con que nuestro país pudiera abrirse camino en las clasificaciones internacionales PISA y TIMSS, los niños de los pobres, los niños con discapacidad y los inmigrantes, aunque puntuaran marginalmente mejor en una prueba y hubiesen desentrañado los misterios del aprendizaje silábico de la lectura, saldrían de la pobreza.

¿Cómo acabamos siendo tan crédulos? ¿Cómo perdemos de vista la comunidad? ¿Por qué no vemos y *"confesamos"* nuestra complicidad en la creación de poblaciones excedentes: los indeseados? Peor aún, ayudamos a extender el despilfarro cuando trabajamos para separar y ordenar a los niños en los itinerarios que se les asignan, en las trayectorias que se les asignan conducentes a destinos desiguales.

Los autores que trabajan en el campo de la educación inclusiva, como Keith BALLARD y Len BARTON, asimilan la educación inclusiva a un viaje, una lucha continua para "reducir los obstáculos a la participación y el aprendizaje mientras avanzamos"[3]. A este respecto, el futuro de la educación inclusiva será una continuación de su pasado, una lucha contra la exclusión y la opresión. Sigue siendo una lucha política para afirmar los derechos de todos al acceso a la educación, la participación en ella y el éxito en la misma. El viaje debe llevarnos hasta los orígenes de la exclusión. Al exponer la fragilidad de los orígenes de la exclusión, podremos meter los pies en la corriente y detener el flujo. Las cuestiones fundamentales son intensamente políticas. Hablando en plata, pueden resumirse con elegante sencillez[4]. ¿Quién está dentro? ¿Quién está fuera? ¿Cómo llegan?

Siguen después las cuestiones subsidiarias, quizá más difíciles, que nos impulsan a considerar la logística y la táctica: ¿qué vamos a hacer al respecto?

En Nueva Zelanda, el Inclusive Education Action Group (IEAG) reúne a académicos, activistas de los derechos de la discapacidad, padres, trabajadores del Ministry of Education y maestros y profesores para defender unas escuelas y comunidades más inclusivas. En septiembre de 2009, el IEAG celebró un congreso bajo el lema de "Making Inclusive Education Happen"[2]*. Yo fui uno de los oradores invitados. Encantado de poder participar, era también un panorama un tanto desalentador: estas personas, muchas de las cuales habían ido haciéndose progresivamente impacientes con la teoría y el análisis, estaban buscando un plan para el cambio. Recordé una historia que cuenta Mel AINSCOW acerca del eminente profesor al que el director de una escuela lo invita a visitarla. Al profesor le impresiona lo que ve: la mutua diligencia de unos maestros y unos alumnos felices, el sentido de la finalidad educativa, los brillantes y coloridos alrededores y la evidencia de la erudición. Le resulta imposible disimular su incomodidad ante lo que ve. "¿Qué le parece?", pregunta el director buscando la anuencia. "Bueno, es una maravillosa exhibición de una buena práctica", responde, con el ceño profundamente fruncido. "Pero —añade, con la vista puesta más allá del director, en la media distancia, donde las ideas se forman y se desvanecen—, ¿funcionará en la teoría?"

He asistido a menudo a ponencias y seminarios de congresos en los que los pasos metafóricos se pintan confiadamente en el suelo para que la gente los siga al volver a casa después del discurso. Se les promete que, repitiendo los pasos, mejorarán sus problemas. El reconocimiento de las dificultades de la especificidad contextual debe ser obligatorio. Sin embargo, eso no debería disuadir a los lectores de aprender de contextos divergentes. Por eso, quería evitar ofrecer una crítica bien ensayada para decir después a los delegados del Congreso que su tarea consistía en arreglarla. Decidí elaborar la crítica de los principios y la política seguidos presentando "un plan que puede hacer que la educación inclusiva se produzca con más frecuencia". Esperaba que fuese una herramienta heurística útil para otros cuando pensaran en la acción en sus propias escuelas y comunidades.

Este capítulo pretende seguir provocando el pensamiento sobre la exclusión y la inclusión en la educación, presentando cuatro proposiciones organizadoras seguidas de una serie de tareas. Ni que decir tiene que este trabajo no es completo. Invita a los lectores a participar en una serie de tareas —hay otras muchas— que persiguen una educación más inclusiva. Dado que la política se hace en todos los niveles, un plan tiene que llegar a todos los lugares y públicos políticos. En consecuencia, describiré simplemente ejemplos de escolarización extraordinaria a modo de rayos de esperanza. Se basan éstos en mis propios encuentros y observaciones.

Comprobando nuestros fundamentos

A continuación, presento cuatro grandes proposiciones para enfocar en el futuro la educación inclusiva. La lista no está ordenada por prioridad ni urgencia. Las proposiciones sirven de estímulos para el debate, la aplicación o el rechazo en la lucha para derribar las formas de la exclusión en la educación establecidas y en desarrollo. Presentaré las proposiciones de dos maneras. En primer lugar, hay una tabla que refleja mi pensamiento acerca de ellas. En segundo lugar, enuncio cada una de las proposiciones, acompañada de una explicación. Las proposiciones adoptan un giro modernista. Las aspiraciones son ambiciosas. Hago esto deliberadamente porque, si establecemos unas aspiraciones reducidas, podemos, simplemente, tener éxito. Sigue después un plan de tareas en las que trato de llevar a la práctica las proposiciones, aunque los encabezamientos sean diferentes (véase la Tabla 8.1, pág. 224).

En "Mapping critical education", Michael APPLE, Wayne AU y Luis Armando GANDIN concluyen con una advertencia contra el carácter corrosivo del escepticismo y convocan a la acción:

> Un famoso teórico y activista político nos recordaba en una ocasión que las personas hacen su propia historia, pero no en las condiciones elegidas por ellas. Quizá no seamos capaces de controlar todas las condiciones de nuestro trabajo, pero, sobre todo, continuemos haciendo nuestra propia historia[5].

Enunciado y explicación de las cuatro proposiciones

Proposición 1.ª: Reformulando el campo

La educación inclusiva declara su compromiso para identificar y acabar con la exclusión educativa.

Las administraciones educativas, los departamentos de educación especial tradicional de las universidades y la corriente principal de la investigación educativa han asimilado el discurso de la educación inclusiva y, a su vez, éste ha dado un giro a los mismos. La educación inclusiva se ha popularizado y ha sido adoptada como motivo organizador global. En realidad, aunque la *educación para todos*, tal como la ha defendido la UNESCO, ha recibido la aprobación general, los términos de esta educación para todos continuan siendo deliberadamente ambiguos. La educación inclusiva se ha convertido en lo que Edward SAID presenta como una teoría ambulante[6]. Y, como he señalado en relación con otras teorías ambulantes, en su movimiento a través del tiempo y del espacio, pierden su fuerza insurreccional original. Son domadas y domesticadas[7].

En las muchas interpretaciones de la educación inclusiva, unos fuertes indicadores revelan un compromiso carente de autenticidad con las aspiraciones de reconstrucción social que estaban en el centro del proyecto original de la educación inclusiva. Durante la agonía del pasado siglo y el nacimiento de éste, las administraciones educativas de todo el mundo impusieron asignaturas obligatorias de educación especial en los programas de formación del profesorado porque creían que, de ese modo, promoverían la educación

inclusiva en las escuelas. Las facultades de educación se apresuraron a presentar propuestas a través de las comisiones de acreditación de asignaturas de sus universidades. Se crearon títulos de la imposible unión de "educación inclusiva y educación especial". Los educadores especiales tradicionales insertaron capítulos sobre la educación inclusiva en sus manuales de educación especial[8], adaptaron su lenguaje mientras reformulaban los apuntes de clase, pero retuvieron sus premisas sobre el carácter defectivo del individuo y las necesidades educativas especiales. Los estudiantes de magisterio han sido tratados para un enfoque de *Anatomía de Grey* de la educación inclusiva en el que son instruidos en la patología de las diferencias y "defectos" humanos. Esas respuestas representan una forma de liberalismo de escala progresiva. Esta forma de preparación del profesorado es peligrosa porque coopera con las fuerzas conservadoras para mantener unas relaciones sociales opresivas. En algunas áreas, la educación inclusiva se ha convertido en un caballo de Troya, una justificación para mantener las estructuras, los procedimientos y los valores de la educación ordinaria y de la educación especial conjuntamente. Aunque, a veces, la educación inclusiva demuestra intentos auténticos de desafiar las injusticias en la educación, también puede desplegarse para sostener esas injusticias. Bajo el grito mitinero de la inclusión, se desarrollan los patrones cambiantes de la educación especial e imponen unas formas más sutiles de segregación en la escuela ordinaria.

Tabla 8.1. *Las cuatro proposiciones*

Proposición	Temas	Elementos
Reformulación del campo	• Establecer la inclusión como proyecto político preocupado por el examen de la identidad, la diferencia, el privilegio, la desventaja y la opresión. • Exponer las obstrucciones en las formaciones neoliberales (estado de competición) de la educación. • Comprometer a los integrantes. • Nuevas colaboraciones de investigación.	• Un nuevo centro de interés (no "mirar para otra parte"). • Segregación frente a comunidad. • Valor, interdependencia y utilidad humanos. • Un aprendizaje en democracia. • Reconocimiento, presentación y redistribución. • Supuestos transparentes. • Responsabilidad colectiva. • Estimular el debate y aceptar la necesidad de afrontar y explorar las cuestiones difíciles e incómodas.
Enderezar el lenguaje	• Derechos, intereses y necesidades. • ¿Quién habla por quién? • Vocabularios deflectores: ¿educación ordinaria y educación especial? • Deconstrucción con una finalidad. • Reconocimiento de la opresión y la exclusión. • Reconocimiento de las transformaciones y conservaciones (siguiendo a Stephen BALL y Nikolas ROSE). • Detectar la cooptación y los compromisos inaceptables.	• Aprendizaje en democracia (siguiendo la obra de Art PEARL y Tony KNIGHT). • Reconocimiento, presentación y redistribución. • Afrontar la evasión lingüística: desacreditar las ideas de "elección", "continuo de opciones de ubicación" basadas en la privación de derechos y la ausencia de opciones reales. • Construir el conocimiento de la legislación y las convenciones antidiscriminatorias.

Investigar para la inclusión	• Formular un marco de valores para investigar la exclusión y la inclusión. • Separar la investigación sobre la educación inclusiva de la investigación sobre la educación especial. • Formar alianzas transdisciplinarias y transidentitarias de investigación para reflejar las intersecciones de la opresión. • Reconsiderar la naturaleza de la validez y la fiabilidad en la investigación.	• Recordatorio de la inextricable relación entre ideología e investigación y las implicaciones de esto para buscar el rigor. • Reconocer la importancia de la voz y del liderazgo y la perspectiva desde dentro. • Comprender las relaciones sociales y las tendencias opresivas de la investigación (siguiendo a Mike OLIVER). • Ampliar, en vez de cerrar nuestras preguntas.
Revisar la educación	• Interrogar la plantilla de la educación neoliberal. • Educación para una ciudadanía democrática. • Currículum, pedagogía y evaluación para un aprendizaje auténtico. • Inclusión como aspiración y estrategia educativas. • Educar a maestros para la comunidad. • Comprometer a los maestros y a la comunidad en el desarrollo político.	• Construir el currículum a partir de unos principios transparentes y unos valores éticos. • Establecer unos flujos políticos que impliquen a los interesados en el desarrollo, la implementación y la revisión. • Construir la evaluación del alfabetismo para distinguir entre niveles, pruebas, objetivos de rendimiento, regímenes de conformidad y tablas de rendimiento para comparaciones internacionales.

La educación inclusiva tiene que separarse de la educación especial. De este modo puede restaurarse como una plataforma auténtica para afrontar la opresión y la desventaja para diversos grupos. La educación inclusiva debe manifestar en la práctica su impaciencia y rechazar la falsa política de inclusión de minorías. El sufrimiento real y amplio del que surge la demanda de la educación inclusiva no permite una lenta gestación de la reforma. Hace falta una reformulación del campo para apartarse de la imaginación educativa neoliberal y de los valores del individualismo competitivo. A este respecto, debe dirigir el foco interrogador hacia las estructuras, las políticas y las prácticas de escolarización[9] que crean poblaciones excedentes de estudiantes difíciles de controlar. La educación inclusiva tiene que ser muy clara con respecto a sus valores, principios de acción e intenciones. Valora la comunidad, el reconocimiento y la representación de la diferencia y promueve la interdependencia de los diversos grupos para convertir la escolarización en agente de la educación en democracia y del cambio social.

En pocas palabras, la educación inclusiva es un icono de la pantalla de la educación que, cuando se abre, revela una complicada teoría de reconstrucción educativa y el plan para llevarla a cabo. La inclusión es una condición previa, como sostiene BERNSTEIN[10], de la educación democrática. Como tales, las ideas de ella que representan la amalgama de la educación ordinaria y de la especial constituyen un obstáculo para una reforma productiva. Como subconjunto de la educación crítica, la educación inclusiva plantea preguntas acerca de las relaciones de poder de la escolarización, da testimonio de la

injusticia y busca un acuerdo educativo que facilite los conocimientos, las destrezas y las disposiciones necesarias para un mundo mejor.

Proposición n.º 2: Enderezar el lenguaje

La educación inclusiva reconoce que el lenguaje es un instrumento de poder y trata de restaurar y encarnar un vocabulario de derechos y justicia en la educación.

A lo largo de este libro, he reflexionado sobre los usos oportunistas de un lenguaje impreciso. El lenguaje no solo describe el mundo, sino que lo ordena y lo recrea. En justa correspondencia, el lenguaje puede formular y movilizar el cambio. De ahí que tengamos que hablar sobre nuestras palabras como instrumentos de poder. No debe despreciarse el hecho de pensar sobre el lenguaje como una extravagancia académica ni como la fijación de la corrección política. Es mucho lo que está en juego y tenemos que ir con cuidado.

En muchos casos, la aplicación de la expresión "educación inclusiva" es imprecisa e induce a error. He encontrado escuelas con un aula de inclusión. A menudo, se trata de un aula en la que se reúne a los alumnos difíciles, molestos y discapacitados de manera que podamos decir que siguen formando parte de la escuela ordinaria. Cuando el campo de la disciplina escolar estaba dominado por la terapia de realidad de William GLASSER, estas aulas eran salas de "tiempo fuera"[3]*. En Queensland, encontré escuelas en las que sus aulas de aislamiento se conocían como "aulas de pensamiento responsable". Nuestros eufemismos siguen siendo insultos a la inteligencia de los menores.

Las clases de apoyo han reemplazado al invento de Arthur HAUSER de los "grados de oportunidad" de la escuela de principios a mediados del siglo XX[11]. Estos enclaves no fortalecen la comunidad; refuerzan las divisiones sociales arbitrarias y forjan las poblaciones excedentes. Las perspectivas para el futuro se conmueven cuando los cuidados chocan con la marginación. Unos enunciados como: "atender a la elección de los padres" y "un conjunto de opciones de matrícula", son versiones actualizadas de otras de la educación especial tradicional como: "entorno menos restrictivo", "ambiente más adecuado" y "modelos de servicios en cascada", que distraen de la estructura y la política de la elección. En este discurso, la segregación se consigue furtivamente. La educación inclusiva pivota sobre cuestiones de justicia y de derechos. "¿Quién defiende a quién?"; "¿con qué autoridad?", y "¿con qué fines?" se convierten en nuestras preguntas orientadoras fundamentales.

En un encuentro reciente en el que, junto con algunos colegas, presentamos nuestro pensamiento inicial para una propuesta de investigación a profesores universitarios de Edimburgo, me advirtieron que no utilizara la palabra "segregación". Es emotiva, incendiaria e inquietante. El uso de palabras más suaves hace que las conversaciones sean más cómodas y alivia las presiones a favor del cambio. Perdemos la fricción y la fuerza para el cambio. Sin embargo, yo estoy deseando discutir acerca de la precisión de

mi lenguaje. La cuestión es que la expresión "educación inclusiva" pueda servir para ocultar distintos puntos de vista que no son complementarios y hay que examinar abierta y respetuosamente.

Deconstruir el lenguaje nos ayuda a aislar supuestos e intenciones, a cuestionar la autoridad y abrir la posibilidad de rebatir informaciones. Esto se consigue cuando se aceptan las voces de personas marginadas. La repetición de la importante observación de Martha NUSSBAUM: "... la medida del aislamiento y la marginación impuestos sobre ellas y el grado de sus humillaciones rutinarias"[12] se confirma en relación con las personas discapacitadas. A este respecto, los estudios sobre la discapacidad, la teoría crítica de la raza, la investigación feminista, los estudios *queer*[4]*, los estudios poscoloniales perturban los fundamentos de los cánones. La representación de las voces en vez de inscribirlas promueve la discordia y ofrece pruebas necesarias del sentido común. A modo de desafío al predominio del canon sociológico occidental (norteño), Raewyn CONNELL, en su obra sobre la "teoría del Sur", cita así a Mamadou DIAWARA:

> Como científicos sociales, tenemos que abandonar el campus y hablar con la gente cara a cara. Quizá esto sea más imperativo para los científicos sociales africanos, porque ellos solo encontrarán oyentes en sus propios países si adaptan su lenguaje. Por otra parte, solo a través del contacto con el saber local pueden adquirir la visión que es hoy de primordial importancia para las cuestiones de la política evolutiva[13].

Enderezar el lenguaje de la educación inclusiva exige estar alerta contra el reduccionismo. La educación inclusiva presupone una jerarquía de cuestiones. En primer lugar, están las relaciones de poder articuladas a través de las estructuras, los procedimientos y la cultura de la escolarización. Tras la pregunta acerca de quién se beneficia de los planes vigentes, vienen las enojosas sobre la reorganización y los recursos. Comenzar por los recursos da por supuesto que el niño que busca la inclusión es un extraño y una carga potencial y, en consecuencia, privilegia el *statu quo* y la exclusión. La práctica de asignar a los niños a categorías y niveles de discapacidad y considerar sus derechos según la categoría atenúa el pensamiento sobre cuestiones más importantes, como los derechos y la justicia. Martha NUSSBAUM reflexiona sobre esto:

> Sería aún progreso si pudiésemos reconocer que no existe algo así como "el niño normal"; en cambio, hay niños y niñas, con capacidades diversas y diversos impedimentos, todos los cuales necesitan atención individualizada a medida que se desarrollan sus capacidades[14].

En este marco de referencia, "escuela especial" y "escuela ordinaria" son ideas igualmente problemáticas que desvían la atención. Es necesario pensar y hablar trascendiendo esa bifurcación. La cuestión del lugar no se ha resuelto. "Segregación", "alternativa" y "horario" significan lugar y política[15]. Tenemos que ser capaces de asumir una idea muy diferente del espacio de aprendizaje que haga que la educación sea lo bastante flexible para responder al contexto de las comunidades y los estudiantes. Cuando la cafetería de la calle mayor se convierte en el espacio de aprendizaje para el estudiante universitario del siglo XXI, tenemos también que repensar la arquitectura

escolar. Hay que tener mucho cuidado para que esto no se convierta en la justificación de nuevas formas de segregación.

Proposición n.º 3: Investigar para la inclusión

La educación inclusiva emplea un conjunto exhaustivo de metodologías y herramientas de investigación para estudiar la compleja estructura y las propiedades de la exclusión, así como las formas de superar sus nocivas influencias.

> Creo que, si vemos y quiero ver la investigación como una actividad que va a producir un cambio social útil y significativo, una de las primeras cosas que hacemos es establecer nuestra postura ideológica por adelantado en esa investigación en vez de tratar de alguna manera de simular que no tenemos una postura ideológica. Decir que no tengo una postura ideológica es, en realidad, una postura ideológica. Incluso MARX sabía eso doscientos años después, es raro que la mayoría de la gente no lo reconozca[16].

En este extracto de una entrevista con Mike OLIVER, reconoce la creencia muy extendida de que la ideología está presente con independencia de que lo reconozcamos o no. Los educadores especiales tradicionales, como James KAUFMANN[17], han sostenido que el defecto fundamental de la educación inclusiva es que está ideológicamente motivada y, en consecuencia, es acientífica y resulta imposible considerarla como investigación efectiva. Terry EAGLETON señala que los intentos de rechazar la validez o la autoridad de la investigación acusándola de ideológica constituyen una vía peligrosa: "Cuando se siega la hierba bajo los pies del antagonista intelectual, siempre se corre el riesgo de segarla bajo los nuestros"[18]. La acusación da fe de la falta de reflexividad del acusador. Esta proposición insiste en que reconozcamos nuestro compromiso con el reto de identificar y comprender el funcionamiento destructivo del poder, el privilegio, la desventaja y la exclusión en la educación y de renovar la determinación para corregirlo. Como estudiosos críticos, los investigadores de la educación inclusiva apostamos por el rigor asumiendo un conjunto de metodologías de investigación para alcanzar profundidad, detectar los matices y dar con las sorpresas que impulsan la investigación en nuevas direcciones[19].

Al enfatizar la búsqueda en la investigación, esta proposición subraya el carácter exploratorio de las investigaciones sobre la educación inclusiva. La investigación sobre la educación inclusiva es verdaderamente ecléctica y encuentra el equilibrio en un compromiso con el reto de no replicar la opresión en las relaciones de investigación[20]. Como manifiestan las organizaciones relacionadas con la discapacidad, "nada sobre nosotros sin nosotros". La investigación sobre la educación inclusiva asume el escepticismo y procura resistirse al cinismo. Saca su energía de la creencia en la posibilidad y la importancia del cambio.

Comprender la complejidad y el dinamismo de la exclusión es el reto fundamental. Lo intrincado de la estructura y los procesos de la escolarización, combinado con las intersecciones de la desventaja y la inclusión en unas administraciones idiosincrásicas

fuerzan unos planes de investigación amplios y ambiciosos. Las organizaciones del estilo de la UNESCO y la OCDE ejercen una fuerza que obliga a administraciones de países muy diferentes a convergir sobre unas medidas inventadas de rendimiento y los valores consagrados por PISA y TIMSS. No hay que subestimar la influencia de carácter global de estas realidades en la planificación de la política de las administraciones educativas. Esa actividad registra un valor positivo o su ausencia. Lo que puede medirse es el juego educativo principal; el resto es una distracción. La investigación examina lo global y lo local, lo social y lo personal. Formamos parte de nuestra investigación y nunca podremos quedarnos aparte.

Proposición n.º 4: Revisar la educación

La educación inclusiva facilita una visión diferente de la educación en cuanto aprendizaje democrático para construir comunidades sostenibles.

Las escuelas adscriben valores diferentes a los estudiantes. Siempre ha sido así. Para muchos alumnos, la experiencia de la escolaridad es satisfactoria, aunque salpicada de períodos de repetición, falta de compromiso y aburrimiento. Otros, y su número está creciendo, son dirigidos hacia un elaborado proceso de clasificación y reasignación. Las distintas administraciones gestionan estos procesos de forma diferente, pero coinciden en producir un sistema escolar multinivel dentro de cada grado. Martha NUSSBAUM reflexiona sobre los efectos perversos de la Individuals with Disabilities Education Act (1990) en los EE.UU.:

> … los incentivos financieros creados por la IDEA da razones a los distritos escolares para urgir la clasificación de los niños como "discapacitados para el aprendizaje" con el fin de poder solicitar fondos federales. Esas clasificaciones no siempre ayudan al niño: pueden ser estigmatizantes por sí mismas, y no siempre se orientan a un tratamiento útil. Además, tienden a ser injustas para los niños que tienen problemas en la escuela pero no pueden clasificarse verosímilmente como discapacitados para el aprendizaje. Siento que hay que ayudar a todos los niños a realizar su potencial cognitivo pero el sistema promueve a unos niños más que a otros de un modo verdaderamente arbitrario. En la práctica, este defecto se ha visto mitigado por la laxitud del sistema clasificador, pues los distritos escolares tratan de incluir a tantos niños como pueden en el grupo con derecho a financiación[21].

Muchos de los países ricos del mundo están asistiendo a unos modelos cambiantes de escolarización especial y ordinaria. Aunque los niveles de matriculación se han mantenido bastante constantes en el tiempo, los tipos de niños y niñas que asisten a escuelas especiales están cambiando. Las escuelas ordinarias y las especiales han celebrado nuevos acuerdos de adjudicación y operativos, creando satélites dentro de la escuela ordinaria y a su alrededor. Las unidades de derivación de alumnos, las aulas de apoyo, los centros de conducta, los programas alternativos y los movimientos gestionados sirven para gobernar a los alumnos que desafían el equilibrio institucional de las escuelas. Estos estudiantes suponen un riesgo para el rendimiento de las escuelas. Paradójicamente se los

clasifica como “en situación de riesgo”.

Los muchos intentos de fabricar la educación inclusiva injertando la educación especial en la escuela ordinaria han producido poco más que un sistema bifurcado de alumnos patrocinados y marginales. Cuando se evalúa con respecto a las metas de los estudiantes, es posible observar que los estudiantes no pueden acceder a ellas[22]. Estos planes, que se presentan como presididos por la búsqueda de lo mejor para el alumnado y como el modo de ahorrarle la dureza de la escuela ordinaria, en realidad comprometen la empresa democrática. Parece que no tiene mucha justificación permitir que las escuelas sean lugares duros para los estudiantes clasificados como diferentes. No es esta una preparación para un mundo pacífico y sostenible en el que la interdependencia, la mutualidad y la comunidad prevalezcan. Los nuevos tiempos requieren un nuevo pensamiento. La invención de la escolaridad necesita una intervención radical. El experimento neoliberal ha fracasado.

En su trabajo sobre la reforma escolar titulado *The fourth way*, Andy HARGREAVES y Dennis SHIRLEY reclaman un plan de cambio notable para una educación sensible al “vulnerable nuevo mundo del siglo XXI”.

> En un momento de debacle económica global, creciente dependencia del petróleo y aceleración del cambio climático, necesitamos soluciones nuevas y audaces y no eslóganes viejos y rancios. Los recortes no nos preparan para ser competitivos en el futuro. Los mercados no regulados que nos han llevado a nuestro actual desastre financiero y promovido en el sector público soluciones impulsadas por el mercado no van a sacarnos de él. La normalización educativa ha simplificado nuestro currículum y lastrado nuestras escuelas con una mayor burocracia gubernativa y prepotente, y no nos ha permitido adaptarnos flexiblemente para el futuro[23].

Esta caracterización del impacto del pensamiento neoliberal impulsado por el mercado sobre la escolarización es adecuada. La crisis educativa es un lugar común. NUSSBAUM habla de la “crisis silenciosa” en la educación, donde se están desmontando sistemáticamente las humanidades como si fuesen una distracción de los conocimientos y destrezas necesarios para crear una ventaja económica en favor de las ciencias duras. Dice NUSSBAUM en su defensa de las humanidades en la educación que, distraídos por la debacle económica y las “coberturas materiales”, no hemos sido capaces de reconocer y afrontar el cáncer que agota nuestra alma[24]. “Alma” no se utiliza ni rechaza como concepto religioso. La autora se refiere, en cambio a:

> ... las facultades de pensamiento e imaginación que nos hacen humanos y propician que nuestras relaciones sean una ricas relaciones humanas y no relaciones de mero uso y manipulación. Cuando nos encontramos en sociedad, si no hemos aprendido a vernos nosotros mismos ni a ver al otro de ese modo, imaginando en ese otro unas facultades internas de pensamiento y emoción, la democracia está condenada al fracaso, porque la democracia se construye sobre el respeto y la inquietud, y éstos, a su vez, se construyen sobre la capacidad de ver a las otras personas como seres humanos y no simplemente como objetos[25].

Como señalara John DEWEY, con demasiada frecuencia, la educación corre el peligro de quedar reducida a la “actividad de máquinas bien planeadas”[26]. NUSSBAUM navega por los límites de la imaginación económica neoliberal. Debe reconocerse que educar a las

personas para construir la prosperidad económica es un medio, porque vivir en un estado próspero y despótico es una visión truncada del papel cívico de la educación. El interés económico "... nos exige basarnos en las humanidades y las artes, con el fin de promover un clima de administración responsable y atenta y una cultura de innovación creativa"[27].

No podemos dar por supuesto que una educación en y para la democracia sea inherente a la escolarización. La escolarización democrática supone la reconstrucción educativa. Según Tony KNIGHT y Art PEARL, la escuela debe preparar a los estudiantes para que se conviertan en personas eficaces para resolver problemas dentro de una cultura democrática[28]. El currículum y la pedagogía se convierten en la primera línea de la reforma. Algunas administraciones australianas han tratado de hacer esto. Destaca Queensland, con su proyecto New Basics[29], seguida de los Essential Learnings de Tasmania. El New Basics Project, desarrollado como un ensayo de reforma escolar de los cursos 1.º-9.º,

> fue llevado a cabo por Education Queensland para preparar a nuestros estudiantes para el futuro. Se ocupa de las nuevas identidades de los estudiantes, las nuevas economías y los nuevos lugares de trabajo, las nuevas tecnologías, las comunidades diversas y las culturas complejas.
>
> El New Basics aspiraba a mejorar los resultados del aprendizaje de nuestros estudiantes. Los miembros de la comunidad, los docentes y los alumnos trabajaron juntos para garantizar el aumento de la riqueza y la relevancia del crecimiento académico y social de los estudiantes[30].

El New Basics aceptaba los retos de quienes piden la vuelta a las materias básicas, por una parte, y los de quienes desafían a las escuelas a educar a los estudiantes para el futuro. Esto no era simplemente una forma nueva de organizar los contenidos curriculares. Teniendo en cuenta la evidencia del Queensland School Reform Longitudinal Study[31], perseguía una reforma más fundamental de la enseñanza, el aprendizaje y la organización de las escuelas en cuatro dominios: garantizar que el aprendizaje fuese intelectualmente exigente; garantizar una mayor conexión entre el currículum, la pedagogía y el mundo del estudiante; facilitar un entorno acogedor y solidario, y reconocer la diversidad. Se adoptó un enfoque sistemático del desarrollo profesional para dotar a los docentes de un tiempo para su reflexión y aprendizaje propios. Se reclutó y adscribió a las escuelas experimentales a unos críticos amigos que se integrarían en la escuela para interrogar y apoyar la implementación de la reforma. Se prestó un apoyo global que rodeara las áreas fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje auténticos en el aula: organizadores de contenidos curriculares, pedagogía productiva y tareas ricas. Los elementos fundamentales del proyecto New Basics aparecen representados en la Tabla 8.2.

Los contenidos curriculares y las áreas de aprendizaje de *New Basics* se dispusieron en cuatro conjuntos de prácticas coherentes con el mundo en el que se graduarían los estudiantes. Cada conjunto de prácticas tenía una pregunta organizadora que guiara el trabajo.

Tabla 8.2. *El proyecto de investigación New Basics*

New Basics	Pedagogías productivas	Tareas ricas
Qué se enseña	Cómo se enseña	Cómo lo demuestran los niños

A pesar de que la evaluación de la investigación piloto de New Basics señalaba la mejora del compromiso de los docentes y su conocimiento de la pedagogía y la evaluación, las mejoras de la calidad del trabajo y de los resultados del estudiante y la inversión de la deriva del alumno en los años intermedios de su escolaridad, Education Queensland su unió al movimiento regresivo en 2003 a favor de la "coherencia de los resultados curriculares nacionales" y las prescripciones de las pruebas nacionales. El currículum escolar volvió a sus disciplinas tradicionales o *Key Learning Areas* básicas y abandonó las oportunidades de reformas coherentes con los objetivos y prácticas de la educación inclusiva. Como dicen PEARL y KNIGHT, las opciones que hacemos en la educación de los jóvenes tienen implicaciones profundas.

> Una educación que no examina el conjunto de explicaciones verosímiles ni las soluciones de los problemas importantes solo puede exacerbar esos problemas[32].

La revisión de la educación se refiere a todas las facetas de nuestro modo de escolarizar a nuestros jóvenes. Utilizamos a propósito el "nuestros" para indicar la participación colectiva. Teniendo presentes las advertencias de Basil BERNSTEIN y Alain TOURAINE de que la absorción no puede confundirse con la inclusión, las nuevas disposiciones de la educación exigen el reconocimiento y la representación de quienes han languidecido en una presencia ausente. Además, como nos enseña TOURAINE, una educación que reconoce y comprende las relaciones de dominación cultural es precursora de la construcción de comunidades de diferencia[33]. Sin una educación así, faltamos al respeto a las personas. Las personas escolarizadas para la economía son incapaces de cruzar "los límites de la desigualdad con respeto mutuo"[34]. Nuestro lenguaje, vacío de perspectiva e introspección críticas, adopta las expresiones y las *sentencias de muerte* que ridiculiza Don WATSON[35]. Necesitamos una escolarización en un nuevo lenguaje que evite la caridad y la benevolencia; un lenguaje que no amontone opresión sobre opresión. SENNETT lo explica en su petición de respeto:

> Esta jerga sociolaboral (por ej.: "síndromes de privación" y "ansiedades de baja autoestima") pueden ser, ciertamente, degradantes, tratando a los pobres como bienes estropeados o pueden descender a un psicobalbuceo ridículo... personas de una clase superior que tenían el poder de violar a los pobres, como escribiera mi madre; si habían dedicado su vida a los pobres, la misma caridad tiene la capacidad de herir; la lástima puede engendrar desprecio; la compasión puede estar íntimamente relacionada con la desigualdad[36].

Tabla 8.3. *Los organizadores curriculares de New Basics*

Trayectorias	Multialfabetizaciones y		

vitales y futuros sociales	medios de comunicación	Ciudadanía activa	Ambientes y tecnologías
¿Quién soy y adónde voy?	¿Cómo doy sentido al mundo y me comunico con él?	¿Cuáles son mis derechos y responsabilidades en las comunidades, las culturas y las economías?	¿Cómo describo, analizo y configuro el mundo que me rodea?

La educación está repleta de discursos clínicos y benevolentes específicos y segmentados que, en efecto, forman un "discurso de escarnio"[37] general. El lenguaje de las necesidades educativas especiales no es un lenguaje que valore a las personas ni nos prepara para la inteligencia social.

No hace mucho, pedí a Kevin MCDONALD, sociólogo, que hablara en una clase de educación inclusiva sobre las perspectivas culturales respecto a la inclusión, la exclusión y la educación. La treta era transparente. Yo quería que los estudiantes se relacionaran con alguien ajeno a la disciplina de la educación, de manera que pudieran encontrar preguntas diferentes y observar a alguien que trabaja con conjuntos de supuestos y herramientas conceptuales diferentes. Él habló de la formación de movimientos sociales globales. Sus descripciones de la acción de El Siluetazo en Argentina, a principios de la década de 1980 fueron asombrosas. Las estimaciones de la época cifraban entre 20.000 y 30.000 personas el número de "desaparecidos". La junta gobernante mantenía entre 200 y 300 campos de detestación, tortura y ejecución.

El Siluetazo[38] pretendía crear un acontecimiento que protestara contra las desapariciones, atrajera la atención de los media y así desafiara el régimen militar. Los artistas involucraron a tantas personas como fue posible para crear 30.000 siluetas para colocarlas por la ciudad con objeto de dar un testimonio silencioso y devolver a las personas al primer plano de la conciencia pública. No obstante, como señalara KEVIN, los artistas querían uniformidad, que las personas ordinarias hicieran suyo y configuraran el proyecto de manera que las siluetas se hicieran idiosincrásicas, representando la familia y las personas queridas ausentes.

Las siluetas hicieron su aparición por toda la ciudad, de pie (no postradas) y "mirando a quienes no las habían visto".

Figura 8.1. *Creando las siluetas, creando comunidad.*

Figura 8.2. *Testigos silenciosos.*

Era la presencia de la ausencia[39].

Figura 8.3. *Presencia de los ausentes.*

La reforma de la educación como un empeño inclusivo es una tarea multifacética y compleja que se adentra en las estructuras más profundas de la educación y la escolarización para producir diferentes políticas, prácticas y culturas. Una educación democrática implica la necesidad de redistribución, reconocimiento y representación. Hay muchos que se han dispersado desde la educación a los territorios de las sombras de la escolarización a quienes tenemos que repatriar. Sus siluetas nos persiguen. Permítame esbozar un plan como estímulo para nuestro pensamiento, debate y práctica colectivos. Enrolaré el frente popular para que nos recuerde la urgencia de la necesidad de reforma y de acción.

¿Qué queremos? ¿Cuándo lo queremos?

Guión de La vida de Brian

Escena 23: El frente popular se implica en un discurso frenético.

REG: Bien. Ahora, uh, punto cuatro: logro de la supremacía mundial en los próximos cinco años. Uh, Francis, tú has estado trabajando sobre esto.

FRANCIS: Sí. Gracias, Reg. Bueno, francamente, hermanos, creo que cinco años es un cálculo optimista, a menos que podamos aplastar el Imperio Romano en los próximos doce meses.

REG: ¿Doce meses?

FRANCIS: Sí, doce meses. Y afrontémoslo: tratándose de imperios, éste es grande, ¡así que tenemos que levantar el culo y dejar de hablar!

COMANDOS: ¡Basta! ¡Basta!

LORETTA: Estoy de acuerdo. Lo que cuenta es la acción, no las palabras, y tenemos que actuar ahora.

COMANDOS: ¡Basta! ¡Basta!

REG: Tienes razón. Podríamos sentarnos aquí hablando todo el día, aprobando resoluciones, haciendo ingeniosos discursos. ¡Eso no va a mover a un soldado romano!

FRANCIS: Así, pues, dejemos de cotorrear sobre esto. ¡Carece totalmente de sentido y no nos lleva a ninguna parte!

COMANDOS: ¡Bien!

LORETTA: Estoy de acuerdo. Es una completa pérdida de tiempo.

JUDITH: ¡Han detenido a Brian!

REG: ¿Qué?

COMANDOS: ¿Qué?

JUDITH: ¡Lo han sacado a rastras! ¡Van a crucificarlo!

REG: ¡Bien! ¡Esto exige una discusión inmediata!

COMANDO N.º 1: Sí.

JUDITH: ¿Qué?

COMANDO N.º 2: Inmediata.

COMANDO N.º 1: Eso es.

LORETTA: ¿Moción nueva?

REG: Moción completamente nueva, eh, eso, ah: que haya, ah, acción inmediata.

FRANCIS: Ah, una vez que se haya votado.

REG: Bueno, claro, obviamente, después de que se haya votado. No se puede decidir otra resolución hasta que se haya votado...

REG: ¡Oh!, lo siento, Loretta. Ahh, oh, léelo de nuevo, ¿quieres?

(Extracto de *La vida de Brian*)[40]

Por supuesto, Loretta, Judith, Reg y Francis son miembros del ficticio "frente popular" y no somos capaces de imaginar en la vida real un gobierno, el mundo académico, ni siquiera organizaciones comunitarias tan paralizadas por el protocolo, la burocracia y la convención. El imperio de la exclusión educativa es un elemento de un amplio plan y "afrontémoslo: tratándose de imperios, éste es grande". La urgencia no puede subestimarse, pues este libro ha tratado de revelar la presencia, el predominio, la profundidad y la frecuencia de la exclusión. Somos cómplices. Hay posibilidad de optar.

A continuación, sugerimos los términos de participación y las esferas de acción.

Tabla 8.4. *Un plan de acción colectiva*

Tarea	Elementos	Acciones
La tarea restauradora	• Confianza, auténtico diálogo comunitario. • ¿De adversarios a colaboradores? Legislar a favor de los derechos, practicar la antidiscriminación. • Respetar la voz, aprender a escuchar. • Nuevos foros que se parezcan a las comunidades por las que luchamos. • Un marco de referencia para tratar de conseguir políticas, programas y prácticas educativos democráticos.	• Hallar un nuevo significado para la educación inclusiva, refundiendo el lenguaje y las estructuras. • Establecer una estrategia de comunicaciones respetuosa. • Elaborar un marco de referencia para la toma democrática de decisiones, incluyendo procedimientos flexibles de consulta. • Nuevo enfoque para sorprender en los foros: del terreno neutral al terreno común. • Autenticidad de reuniones y tareas. • Privilegiar y respetar las voces de los marginados y desaventajados.
La tarea analítica	• Análisis crítico de cómo llegamos a este punto. • Análisis de la exclusión y comunicación de los datos. • Crítica de los límites profesionales artificiales. • ¿De quién es el conocimiento que se tiene en cuenta? • Interrogación de nuestro enfoque del modelado de recursos y los supuestos que promueven los efectos perversos de la planificación política. • Revisión de estructuras y protocolos de la educación pública: llevar al público a la educación. • ¿Cuál es la naturaleza y la medida de la desigualdad?	• Establecer asociaciones de investigación representativas y colaborativas. • Preparación de documentos preliminares de postura para estructurar la revisión y la reforma. • Explicar y tratar de conseguir revisiones culturales. • Aprender a trabajar con distintas administraciones, proveedores de servicios y personas de la comunidad.
La tarea política	• Una idea común de la educación inclusiva y democrática y las consecuencias para todos los niveles de los ciclos políticos. • Alineamiento y coherencia dentro de las administraciones políticas y entre ellas. • Cuestionar las prácticas de las escuelas cuando maniobran para tratar de sacar ventaja de las pruebas, la inspección y los resultados en la clasificación. • Construir el conocimiento del riesgo que esto encierra para los estudiantes y las comunidades. • Liderazgo en el currículum, la pedagogía y la evaluación. • Valores aceptados y examinar las implicaciones para la práctica.	• Construir una idea común de la educación inclusiva que pivote sobre el cuestionamiento de la exclusión y trascienda las necesidades educativas especiales. • Establecer una práctica democrática en el ciclo político. • Comunicar diferencias entre estándares y pruebas. • Reconsiderar el valor de las tablas de clasificación. • Disolver cuerpos caros, como la OfSTED (Inglaterra) que desvía recursos de la educación de los niños. Implementar un plan de "crítico amigo" para ayudar a las escuelas y administraciones con procedimientos de revisión y mejora. • Establecer acuerdos políticos que revalúen a los docentes, los padres y los estudiantes. • Renegociar los presupuestos de educación y reconsiderar la idea de recurso y distribución para construir la capacidad de la escuela.

	• Reconocimiento y eliminación de efectos políticos perversos. • Aportar otros conocimientos al cuadro. • Examinar los costes de facilitar una educación para el futuro en sociedades desiguales.	• Aceptar el reto de la redistribución (para los estudiantes desaventajados y marginados, en vez de para los potentados). • Construir una idea compartida de la inversión social, el costo de la oportunidad, la beneficencia y el bienestar.
La tarea educativa	• Establecer unos valores y objetivos educativos que se incluyan en el currículum, la pedagogía, la evaluación y la organización escolar. • Establecer auténticas comunidades de aprendizaje. • Instar el liderazgo intelectual como función del educador crítico. • Considerar los requisitos curriculares, pedagógicos y de evaluación para una educación democrática que promueva la participación cívica y la comprensión crítica. • Formación del profesorado para una educación democrática. • Aulas para un aprendizaje innovador para todos. • Comprender el equilibrio entre "impartición" y "medida". • Educación para vivir en el mundo y cambiarlo.	• Estimular el diálogo profesional y comunitario acerca de la finalidad y la forma de una educación inclusiva —un aprendizaje en democracia. • Construir los conocimientos, la confianza en sí mismo y el liderazgo intelectual del docente. • Restablecer la diferencia y la diversidad en las escuelas —reconocer las siluetas. • Reducir la confianza en las necesidades educativas especiales a medida que se acelera la reforma global de la educación. • Construir una cultura de desarrollo profesional continuo. • Establecer un sistema de conversaciones y toma de decisiones educativas que incluyan la comunidad, en vez de excluirla. • Restablecer el riesgo y el error como elementos fundamentales de la innovación y el aprendizaje.
La tarea de los valores	• Establecer el tipo de comunidad que queremos que ejemplifiquen nuestras escuelas. Comunidades que reconozcan, representen, autoricen y aprendan de la diferencia. • Construir una idea de la violencia institucional y la dominación cultural y su articulación a través de los ritos y prácticas de la escolaridad: currículum, pedagogía, evaluación y disposición física de las escuelas.	• Llegar a conocer la comunidad. • Construir un marco de referencia para la escuela/aula de los valores para vivir, aprender y trabajar juntos que honre la diferencia, comprenda el prejuicio y enrole a los jóvenes para adquirir los conocimientos, destrezas y la disposición para eliminar los prejuicios.

El plan anterior no es más que un estímulo ampliado para establecer una cultura de activismo reflexivo en y a través de la educación. La presentación del plan en forma tabular no es más que un instrumento de organización. Las tablas son planas y no dejan claras las interrelaciones entre los elementos del plan ni su circularidad. En otras palabras, los teatros de acción son mucho más enrevesados de lo que aparece en el sosiego de la tabla. Expondré brevemente las tareas con una breve explicación de cada una.

La tarea restauradora

Prioridades

Como ocurre en todas partes, la educación inclusiva en el Estado australiano de Queensland ha sido un área de confrontación entre las partes interesadas. Las negociaciones entre las escuelas, el ministerio del Estado, el sindicato de profesores de Queensland, los docentes y los padres suben de tono con frecuencia y a veces llegan a las páginas de *The Courier Mail* (el diario que llega a todo Queensland) o a las audiencias de la Human Rights and Equal Opportunities Commission. La confianza es una de las primeras bajas en estas materias. Me parecía que había que establecer foros en donde las personas pudieran poner sobre el tapete los problemas y entablar diálogos respetuosos. Con esa finalidad, invité a algunas personas que había conocido de Queensland Parents of People with a Disability[5]* (QPPD), una organización de apoyo creada a principios del decenio de 1980 para que vinieran a comer conmigo en la Education House. Para sorpresa mía, me dijeron que era la primera vez que estaban allí, era la primera invitación que recibían para dialogar sobre intereses mutuos. Me parecía que se habían perdido muchas oportunidades. ¿Quién mejor para hablar de las necesidades y aspiraciones de los niños con discapacidad que los mismos niños y sus padres?

A continuación de ello, sugerí a la ministra de Queensland, Anna Bligh, que formara un Ministerial Advisory Committee on Inclusive Education que reuniera a representantes de la Queensland Teachers' Union, la Catholic Education Office, la QPPD, Education Queensland, el sector de las Independent Schools, el Queensland Council of Parents and Citizens Association, las asociaciones de directores escolares de primaria y secundaria, la Association of Special Education Administrators en Queensland[6]*. Se invitó al Ministerial Advisory Committee a que abordara cuestiones clave correspondientes al establecimiento de una educación más inclusiva en Queensland e hiciera una serie de recomendaciones a la ministra. El catedrático John ELKINS fue invitado a presidir el Advisory Committee.

Aunque tengo sentimientos encontrados acerca de los resultados de este trabajo, fue un importante paso restaurador. El objetivo era sentar a la mesa a todas las partes, facilitar un foro respetuoso para la representación directa de todas las voces del sistema y establecer una política para el futuro, en vez de limitarse a responder a las crisis.

Principios

Hay algunos principios importantes que orientan este interesante trabajo restaurador. *En primer lugar* está asegurar la representación directa de todas las partes, en especial las que hasta ahora habían quedado marginadas y silenciadas. *En segundo,* la adhesión a los procedimientos democráticos, creando un plan relevante que se trata con seriedad y urgencia. *En tercer lugar* está el intento de promover la confianza en sí mismos de los agentes menos poderosos de la mesa. *En cuarto lugar,* está garantizar que se dedique tiempo a clarificar los significados y los objetivos de la educación inclusiva y a establecer

un lenguaje que trascienda el de las necesidades especiales. En relación con este punto, se encontraban los intentos no muy sutiles para establecer la educación inclusiva como una materia de la reforma de la educación general que incorporar al currículum, la pedagogía, la evaluación y la organización escolar. Nunca se pretendió que fuese un foro para reorganizar el trabajo de la educación especial para los estudiantes discapacitados.

He utilizado este ejemplo para describir principios y procedimientos. Algo parecido estaba ocurriendo en Queensland con el trabajo de "Partners for Success" sobre la educación indígena. Conviene señalar que, aunque he presentado una iniciativa de ámbito estatal en los niveles superiores de la burocracia, el proceso restaurador es también importante para avanzar en los niveles de escuela y de aula. Los mismos principios se aplican y los mismos procedimientos pueden desarrollarse para las prácticas locales o con sensibilidades locales a las prácticas de cambio. Los elementos clave son una participación amplia y representativa, el reconocimiento de los derechos de los hasta ahora excluidos o marginados, unos procedimientos democráticos, el establecimiento del respeto, la confianza y la cooperación en la empresa educativa.

Nada de esto se produce espontáneamente. Hacen falta agentes que acerquen a las personas a los nuevos foros y que construyan el conocimiento a través de comunicaciones compartidas. Pueden movilizarse equipos de docentes. Hay que invertir tiempo y recursos, pero los beneficios potenciales son considerables.

La tarea analítica

Prioridades

No infiero que las administraciones educativas de todo el mundo, las asociaciones profesionales de los docentes, las autoridades responsables de la evaluación y de las titulaciones o las escuelas, no hayan sido analíticas en el cumplimiento de sus obligaciones. Lo han sido. Cada una de ellas pone mucho interés en garantizar una instantánea de rendimiento que detalle la matrícula de alumnos, los perfiles y proyecciones de los estudiantes, los datos relativos al profesorado y sus títulos, el rendimiento académico, las estadísticas escolares para revisión interna y para las proyecciones relativas a las necesidades de recursos y establecimiento de prioridades presupuestarias. Distintas áreas de la burocracia educativa construyen y revisan sus propios datos al presentar sus proyectos y sus peticiones de recursos. El trabajo analítico se refleja en escuelas y aulas.

La prioridad inmediata para la tarea analítica no es una petición para el establecimiento de la investigación como un elemento clave de los planes del trabajador educativo sino, en cambio, la petición de su reorientación. De ahí que me interesara de modo especial examinar los patrones diagnósticos y de clasificación y ver qué tendencias y cuestiones surgen antes de distribuir los recursos para las necesidades educativas especiales con el fin de satisfacer los niveles ascendentes de necesidades. Podría ponerse sobre el tapete

un conjunto diferente de cuestiones para plantear qué patrones cambiantes de clasificación de conducta podrían expresarse. ¿Buscamos déficit individuales? ¿Buscamos problemas en las relaciones con las escuelas o en el rendimiento de las mismas? ¿Buscamos indicadores de pobreza y privilegio? ¿Cómo podríamos responder de manera que construyamos las capacidades de las escuelas para abordar la diferencia? ¿Podemos construir una amalgama de un modelo de distribución de recursos de necesidades individuales en el que haya requisitos particulares para mantener el acceso y la participación con un programa de reforma escolar y construcción de capacidades? ¿Qué destrezas analíticas distintas podríamos poner sobre el tapete? Si queremos evitar los efectos perversos de un modelo de distribución dominado por las necesidades educativas especiales, ¿quiénes deben estar en la mesa de investigación para marcar la diferencia?

¿Cómo podemos establecer asociaciones de investigación que reconozcan y construyan el liderazgo intelectual de los trabajadores docentes? ¿Cómo apoyamos a las personas marginadas en y a través de la educación para construir sus datos para tenerlos en cuenta y responder a ellos? ¿Cómo dar valor a las ofertas de investigación y a la crítica abierta para una respuesta general? Estas cuestiones son más indicativas que exhaustivas y conducen directamente o están entrelazadas con la tarea política.

Principios

Es importante construir análisis que amplíen nuestra comprensión de la exclusión en los sistemas educativos y, en particular, perfiles demográficos. Desde este punto, sería posible construir una orientación de investigación hacia la mejora de la exclusión, la falta de compromiso y el fracaso. La investigación debe construirse en torno a un principio de cambio de la arquitectura de la escolaridad, y no me refiero solo al entorno construido en aras de la inclusión. Tenemos que esforzarnos más, preguntándonos cómo pueden innovar las escuelas para mantener a sus estudiantes y depender menos de instalaciones externas y derivaciones de alumnos.

La tarea política

Prioridades

La planificación política tiene que proceder a partir de unas ideas más claras de la exclusión del porfolio, sectores del Gobierno y organismos de la comunidad. La educación inclusiva tiene que redefinirse, de manera que se separe de las necesidades educativas especiales y forma parte de la motivación para la reforma de la educación general.

El marco político tiene que comprometerse de forma seria con la articulación del fracaso escolar, la desventaja y la pobreza. Esto varía según las administraciones, pero

sigue siendo un reto para todas.

Los planificadores de la política deben modificar sus ideas acerca de que el mayor rendimiento en las pruebas de lectoescritura y aritmética funcionales constituyen la medida del rendimiento de la escolaridad. Hacen falta lecciones para mejorar el alfabetismo de la evaluación para que puedan discernirse las diferencias entre tests, estándares y evaluación para el aprendizaje.

La profesionalización de los docentes en las áreas de la pedagogía, la evaluación, el currículum y la reforma escolar es urgente. La diferencia entre objetivos de rendimiento, marcos de rendición de cuentas y aprendizaje organizativo es una prioridad para su incorporación a la reforma de la política. De este modo, pueden desviarse recursos de unas costosas medidas de inspección hacia los programas educativos, el desarrollo profesional de los docentes y las comunidades y a la construcción de redes de apoyo al aprendizaje que estimulen la innovación y el desarrollo organizativo.

Principios

Los principios de coherencia y alineamiento son esenciales. Hay que tenerlos en cuenta para asegurarse de que unas iniciativas políticas no comprometan otras. Y, si lo hacen, hay que dirigir la energía política al alineamiento para el rendimiento educativo y la inclusión.

Todo esto no supone que las administraciones deban comenzar su trabajo desde cero. Existe un impresionante depósito internacional de investigación al que puede accederse para ayudar a realizar los análisis locales. Deben distribuirse informes de situación para construir el conocimiento y la discusión dentro de cada administración y entre ellas.

Habría que conseguir que los docentes, los padres y los estudiantes participaran en los procesos políticos. A sabiendas de que la política se hace a todos los niveles, los autores políticos tienen que elaborar marcos de implementación que sean inclusivos y permitan compromisos recíprocos sobre el significado y el lenguaje, las metas y los resultados.

La tarea educativa

Prioridades

Hay que incorporar la educación inclusiva como objetivo y como estrategia en el plan general de reforma de la educación. Hay que ampliar la medida de la educación para restablecer el valor del aprendizaje socialmente conectado, de la innovación, de la creatividad, del entendimiento crítico, de la mutualidad en los procesos de aprendizaje, de la enseñanza y el aprendizaje conectados y temáticos, de la evaluación continua y de la recopilación de porfolios, con preferencia sobre las pruebas de carácter trascendental.

Los docentes necesitan más incentivos y estímulos para aprender a lo largo de su carrera profesional y que se los instituya como líderes educativos en sus comunidades

(escuelas, asociaciones profesionales y el barrio). Hay que ser coherentes para mejorar la pedagogía y la evaluación y, mediante una refundición de las prioridades educativas, hay que disuadir a los docentes de que suspendan la enseñanza y el aprendizaje para dedicarse a preparar a los niños para las pruebas.

La educación inclusiva debe considerarse en la escuela como un asunto de todos. Educar a las comunidades con respecto a la exclusión es crítico. Es preciso reconectar la equidad con la educación en general para evitar que ésta se reduzca a una alfabetización funcional. La mejora de las puntuaciones en un test de lectura no garantiza la equidad. La alfabetización crítica es un objetivo más sostenible.

Para construir la idea de la educación y de la escolaridad como un aprendizaje democrático será necesario que las escuelas repiensen los enfoques de la planificación curricular, la pedagogía y la toma de decisiones.

Principios

En resumen, esto es sencillo. Vuelvo sobre el trabajo de Mike ROSE, Basil BERNSTEIN, Alain TOURAINE, Michael APPLE y James BEANE, y de Art PEARL y Tony KNIGHT[41]. La escuela debe facilitar una educación en democracia. Esto opera en diversos niveles. En primer lugar, la provisión de una educación obligatoria de masas es, en sí, una iniciativa democrática. Sin embargo, la forma, el contenido, los procesos y las culturas de esa escolaridad pueden subvertir la intención democrática. Lo he detallado detenidamente mediante las exclusiones documentadas en este libro. La capacidad de comprometerse críticamente con sus estudiantes del mundo requiere conocimientos, destrezas y disposiciones. Se pone aquí el énfasis en el entendimiento crítico y, en consecuencia, presupone un currículum de compromiso con el mundo. Evidentemente, la inclusión es una característica del aula democrática y eso tiene implicaciones curriculares, pedagógicas, en la evaluación y organizativas a medida que las escuelas acometan la reforma.

He asumido una postura basada en principios que se aparta de la imaginación educativa neoliberal. El individualismo competitivo produce una cultura que acepta la inevitabilidad y las justificaciones de la injusticia y el elitismo. Este es el tipo de educación que nos condena a seguir padeciendo los principales problemas de nuestra época: división sectaria, degradación ambiental, aumento de las distancias entre ricos y pobres, racismo, xenofobia, discriminación por discapacidad, sexismo y homofobia.

La tarea de los valores

Prioridades

Aunque los elementos del plan que preceden representan unos valores particulares, he señalado éstos como un elemento independiente del plan. Utilizo “valor” de dos maneras.

La primera consiste en reenfatizar la importancia de la tarea de restablecer el valor para quienes no han sido valorados por o en las escuelas. A menudo se describe la escuela como un centro comunitario. En cuanto tales, las escuelas pueden representar comunidades divididas por los privilegios y la pobreza, la competición y la ambición personal, el racismo y el prejuicio, y el olvido. Las comunidades representan y reproducen la indiferencia colectiva de la que he venido hablando. Tenemos la oportunidad de construir comunidades que reconozcan y representen a otros que han sido rechazados, de construir ricas comunidades de aprendizaje en la diferencia.

En segundo lugar, enuncio los valores como un elemento del plan para insistir en la necesidad de que la postura de las escuelas sobre sus valores sea inequívoca e integren esos valores en el currículum, la pedagogía, la evaluación y la organización. Los valores tienen que estar representados en la cultura de la escuela y articulados a través de la misma.

Principios

La educación y la organización democráticas presuponen el valor del reconocimiento, la representación, el respeto, la confianza, la colaboración, la resolución pacífica del conflicto, la presencia y el reconocimiento de todos, la decisión informada y participativa... y la lista sigue adelante. En pocas palabras, estoy proponiendo que la escuela debe ejemplificar y ser un bloque de construcción de la mejora social, sin aceptar la desigualdad y la injusticia como algo natural ni como un bien social.

Razones para estar animados (con nuestro agradecimiento a Ian DURY)

Hay diversas razones para sentirnos esperanzados. Tropezamos con investigaciones y prácticas que se apartan de lo habitual. Hace años, estuve con Chris SARRA, un educador indígena australiano, cuando era director de la Cherbourg Community School. Chris se había trasladado a la escuela con su esposa Grace, maestra también, para afrontar el reto de insuflar nueva vida en una escuela y una comunidad echadas a perder. Adoptaron el mantra organizador: *Strong and Smart*, y acudieron a trabajar con la comunidad y mediante ella para recuperar una fuerte y vibrante cultura aborigen que impregnaba todos los aspectos del programa educativo. Estaban convencidos de que los niños podían tener éxito y lo conseguirían y que la historia de bajo rendimiento, desinterés, absentismo, profunda alienación y dudas acerca de sí mismos era un legado de la educación racista. Se exhortó a los niños aborígenes de la Cherbourg para que buscaran su fortaleza mediante una visión de la identidad aborigen diferente de la de los estereotipos racistas. También se les urgió para que entendieran la necesidad de ser inteligentes con el fin de superar el reto del mundo exterior a la escuela. Chris quería apoyo para hacer un filme sobre la escuela. Dar publicidad al éxito es una táctica importante para construir la confianza y la creencia en sí mismos. La escuela dio la vuelta a los números del

absentismo y el rendimiento académico. Esto se logró merced a los riesgos calculados y a la innovación, la audacia de construir un currículum culturalmente específico y rico, una pedagogía solvente y una auténtica evaluación. Chris rechazaba el descenso de las expectativas y la denominación de "educación indígena". Ahora, hay una vibrante red *Strong and Smart* por toda Australia y el Smart and Strong Institute ostenta el liderazgo de la educación inclusiva para los estudiantes aborígenes, los de la isla del estrecho de Torres y todos los estudiantes australianos.

Hace mucho tiempo que el Royal Children's Hospital de la ciudad meridional australiana de Melbourne mantiene su compromiso de clases para los niños cuya escolaridad se ve interrumpida por la enfermedad. La escuela se trasladó del suburbio de Mt. Eliza, a la orilla del mar, a su sede hospitalaria de Parkville, inaugurándose oficialmente en 1969. Como las escuelas hospitalarias de muchas administraciones, la escuela quedó bajo la autoridad administrativa de la Division of Special Services del Victorial Department of Education. Se trataba de una escuela especial cuyo personal docente tenía que ser de educación especial. Esto solo tiene sentido si la administración responsable se encarga de las instalaciones educativas periféricas.

La escuela se clausuró en 2008 para dar paso al Royal Children's Hospital Education Institute. Las fundadoras del RCH Education Institute, Glenda STRONG y Julie GREEN, ejemplifican el cambio radical del pensamiento sobre la educación y la organización imaginado en el plan de tarea. Los centros de atención dejaron de ser la educación compensatoria y los niños como pacientes. Había una determinación clara de mantener conectados a los niños con el aprendizaje y con las escuelas, tanto en enfermedades cortas como de larga duración. La tecnología era el bloque fundamental de la arquitectura de la nueva escuela, en la que el estudiante podía entrar en contacto con un maestro de algún otro lugar del Estado en tiempo real. De este modo, entraban en las aulas para participar en las lecciones que se desarrollaban. Se hizo la inversión en tecnología y en la adquisición de las destrezas necesarias para el profesorado, con el fin de llevar a cabo esta reconexión con el aprendizaje y la inclusión en el mismo.

El RCH Education Institute ha asumido con toda seriedad que el aprendizaje forma parte de su propio desarrollo. Trabajando con universitarias como Lyn Yates y Julianne MOSS, de la University of Melbourne, se han conseguido importantes ayudas a la investigación para crear treinta y nueve estudios de casos de menores ingresados en el hospital para estudiar sus percepciones e incorporar esta nueva información a la construcción de programas de educación inclusiva que mantengan conectados a los menores en situaciones difíciles, promuevan la salud y aumenten el bienestar. El RCH Education Institute es también un punto de enlace para los equipos multidisciplinarios de salud y de educación para construir una cultura de aprendizaje que abarque todas las dimensiones de la actividad del hospital. El RCH Education Institute fue para mí una sorpresa, cuando lo imaginaba anclado en el modelo de la educación especial y sumido en él.

Estos dos ejemplos podrían complementarse con estampas inspiradoras de todo el mundo de las escuelas reales que operan sometidas a dificultades extremas. Mithu ALUR, una investigadora india, maestra y madre de Malini Chib, una joven activista con discapacidad que ha cosechado importantes éxitos, tiene una historia asombrosa que contar acerca de cómo muchas mujeres indias que trabajan con marginados sociales que viven en extrema pobreza en Bombay han construido su escuela y promovido el orgullo y la confianza en sí mismos de las madres y padres para devolver a sus hijos al mundo[42]. Al establecer asociaciones internacionales con sus colegas Michael BACH y Vianne TIMMONS, de Canadá, Mithu nos recuerda la mutualidad global y local del proyecto de inclusión. Los proyectos que se extienden ahora por el subcontinente indio se han traducido en la provisión de educación a unos niños que, de no ser así, hubiesen permanecido sin escolarizar. Este trabajo ha iniciado también la lenta y a menudo dolorosa labor de cambiar las actitudes hacia los niños discapacitados y de modelar el currículum y la pedagogía que demuestran la educabilidad de todos los niños. Mithu ALUR ha luchado también para conectar a investigadores y educadores de todo el mundo con este trabajo, de manera que las lecciones de los proyectos puedan ser útiles para otros y para construir la responsabilidad colectiva del mantenimiento de la obra.

Los lectores podrán añadir muchas más historias y ejemplos de práctica inclusiva que destaquen la determinación para enfrentarse a la injusticia, reducir las distancias en aumento entre los ricos y los pobres, cambiar los enfoques de la enseñanza y el aprendizaje y construir un plan de reforma escolar basado en los principios de la democracia y la inclusión.

¿Cuándo lo queremos? ¿Quién lo quiere? ¿Somos capaces? En la grabación de su concierto de Londres en 2009, Leonard COHEN anuncia que ha pasado mucho tiempo desde que subió a un escenario en Londres. "Hace catorce, quince años. Yo tenía sesenta: un crío con un sueño loco". Nunca es demasiado pronto ni demasiado tarde.

Comencé este capítulo con una referencia a Daniel DORLING. Permítame invocarlo de nuevo para reflexionar sobre la profundidad de la desigualdad en las sociedades ricas:

> ... a la séptima parte de los niños se los califica hoy día con algo equivalente a delincuentes; un sexto de los hogares están excluidos de las normas sociales; un quinto de las personas consideran difícil o muy difícil arreglárselas en estos tiempos de prejuicios; un cuarto carecen de lo esencial, cuando hay suficiente para todos; un tercio viven en familias en las que alguien padece una mala salud mental. La fracción que finaliza esta serie de estadísticas se refiere a la capacidad de las personas de escoger formas de vivir alternativas y lo limitadas que están esas opciones: *la mitad carecen de voz y voto*. En los EE.UU., casi la mitad de quienes son lo bastante mayores para votar optan por no hacerlo o no están autorizados[43].

Sostiene DORLING que ha aumentado la apatía y se nos distrae tratando de ganarnos la vida y con la búsqueda sin fin del consumismo. Añade que, aunque nos ofenda la carencia de derechos de las mujeres y luchemos por garantizar su voto, nos envuelve ahora una sensación de inutilidad. Esta es la nube de la indiferencia colectiva.

Queremos que se reconozca la exclusión y estamos decididos a acabar con ella, pero

sabemos que la tarea nos condena o nos privilegia con una vida de vigilancia. Todos debemos participar en ello y esto creará dificultades, luchas, tensiones y nuevas relaciones productivas. ¿Somos capaces? Solos no, no lo estamos.

[1]* La traducción de esta cita está tomada de la traducción al castellano de la obra de Henning MANKELL: *Kinesen*: *El chino* (trad. de Carmen MONTES CANO). Barcelona: Tusquets, 2008. *(N. del T.)*

[2]* "Para hacer que se realice la educación inclusiva". *(N. del T.)*

[3]* Empleamos la expresión "tiempo fuera", traducción literal del *time-out* inglés, por estar incorporada al vocabulario psicopedagógico al uso. Se trata, en realidad, de una técnica de separación momentánea del grupo en condiciones de inactividad, sin posibilidad, por tanto, de recibir ningún tipo de reforzamiento, positivo o negativo, ni castigo. *(N. del T.)*

[4]* Los estudios *queer* parten de la hipótesis de que la orientación sexual y la identidad sexual o de género son resultado de una interpretación social, por lo que no puede decirse que haya unos roles sexuales esenciales o biológicamente determinados de la naturaleza humana, sino formas socialmente variables de desempeñar uno o varios roles sexuales. *(N. del T.)*

[5]* "Padres [y madres] de personas con discapacidades de Queensland". *(N. del T.)*

[6]* Los organismos e instituciones nombrados son, respectivamente: la "Comisión Ministerial Asesora sobre la Educación Inclusiva", el "Sindicato de Profesores de Queensland", la "Oficina de la Educación Católica", QPPD, la administración educativa de Queensland *(Education Queensland)* "Escuelas independientes", el "Consejo de la Asociación de Padres y Ciudadanos de Queensland" y la "Asociación de Administradores de Educación Especial en Queensland". *(N. del T.)*

1 DORLING, D. (2010): *Injustice: Why social inequality persists.* Bristol: Policy Press, pág. 1.

2 Véanse: VINCENT, C. y BALL, S. J. (2006): *Childcare, choice and class practices: Middle-class parents and their children*. Londres: Routledge; BALL, S. J. (2003): *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Londres: Routledge Falmer.

3 BALLARD, K. (1999): *Inclusive education: International voices on disability and justice*. Londres: Falmer, pág. 176.

4 SLEE, R. (2005): "Education and the politics of recognition: Inclusive education - an Australian snapshot". En: D. MITCHELL (ed.): *Contextualizing inclusive education.* Abingdon: Routledge.

5 APPLE, M. W., AU, W. y GANDIN, L. A. (2009): "Mapping critical education". En: M. W. APPLE, W. AU y L. A. GANDIN (eds.): *The Routledge international handbook of critical education.* Nueva York: Routledge, pág. 16.

6 SAID, E. W. (2000): "Travelling theory reconsidered". En: E. W. SAID (ed.): *Reflections on exile and other literary and cultural essays.* Londres: Granta Publications, págs. 436-452.

7 *Ibid.,* pág. 437.

8 BRANTLINGER, E. (2004): "The big glossies: How textbooks structure (special) education". En: D. BIKLEN (ed.): *Common solutions: Inclusion and diversity at the centre.* Nueva York: Syracuse University Press.

9 BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2004): *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

10 BERNSTEIN, B. (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis (Trad. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998).

11 LEWIS, J. (1989): *Removing the grit: The development of special education in Victoria 1887-1947.* Tesis doctoral no publicada. Melbourne: La Trobe University.

12 NUSSBAUM, M. C. (2004): *Hiding from humanity. Disgust, shame, and the law.* Princeton: Princeton University Press, pág. 305. (Trad. cast.: *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley.* Buenos Aires: Katz, 2006.)

13 DIAWARA, M.: citado en: CONNELL, R. (2007): *Southern theory: The global dynamics of knowledge in*

social science. Cambridge: Polity, pág. 89.

14 NUSSBAUM, M. C. (2006): *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Harvard University Press, pág. 210. (Trad. cast.: *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós, 2006.)

15 ARMSTRONG, F. (2003): *Spaced out: Policy, difference and the challenge of inclusive education*. Dordrecht: Kluwer Academic.

16 Mike OLIVER, citado de una entrevista con los autores: ALLAN, J. y SLEE, R. (2008): *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers, pág. 58.

17 KAUFFMAN, J. M. y HALLAHAN, D. P. (2005): *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon* (2.ª ed.). Austin: Pro-Ed.

18 EAGLETON, T. (1994): "Ideology and its vicissitudes in western Marxism". En: S. ZIZEK (ed.): *Mapping ideology*. Londres: Verso, pág. 193.

19 ALLAN y SLEE (2008): *op. cit.*

20 OLIVER, M. (1992): "Changing the social relations of research production?" *Disability Handicap and Society*, 7(2), págs. 101-114.

21 NUSSBAUM (2006): *op. cit.,* pág. 209.

22 KNIGHT, T. (1975): "Locked-in or locked-out: The powerlessness of the student role. School determinants of delinquent behaviour". En: L. F. CLAYDON (ed.): *The urban school*. Melbourne: Pitman.

23 HARGREAVES, A. y SHIRLEY, D. (2009): *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin Press, pág. x.

24 NUSSBAUM, M. C. (2010): *Not for profit. Why democracy needs the humanities*.Princeton: Princeton University Press, pág. 6. (Trad. cast.: *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita las humanidades*. Madrid: Katz, 2010.)

25 *Ibid.,* pág. 6.

26 DEWEY, J. (1916): *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Londres: Free Press. (Trad. cast.: *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 2004.)

27 NUSSBAUM (2010): *op. cit.,* pág. 10.

28 PEARL, A. y KNIGHT, T. (1998): *The democratic classroom. Theory to inform practice*. Cresskill: Hampton Press.

29 LUKE, A. (2003): "After the marketplace: Evidence, social science and educational research". *The Australian Educational Researcher*. 30(2), 87-107.

30 EDUCATION QUEENSLAND (2001): "The New Basics Project, Brisbane, Queensland Government". http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/ (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012).

31 LINGARD, B., MILLS, M. y HAYES, D. (2006): "Enabling and aligning assessment for learning: Some research and policy lessons from Queensland". *International Studies in Sociology of Education*, 16(2), págs. 83-103.

32 PEARL y KNIGHT (1998): *op. cit.,* pág. 3.

33 TOURAINE, A. (2000) *Can we live together? Equality and difference*. Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. Madrid: PPC, 1997.)

34 SENNETT, R. (2004): *Respect: The formation of character in an age of inequality*. Londres: Penguin, pág. 21. (Trad. cast.: *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona. 2009, 2ª edic.)

35 WATSON, D. (2003): *Death sentence: The decay of public language*. Milson's Point: Random House Australia.

36 SENNETT (2004): *op. cit.,* pág. 20.

37 KENWAY, J. (1990): "Education and the right's discursive politics". En: S. J. BALL (ed.) *Foucault and education*. Londres: Routledge. (Trad. cast.: *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1994.)

38 www.sarai.net/publications/readers/07-frontiers/176-186_longoni.pdf (acceso comprobado el 26 de marzo

de 2012).

39 Estoy muy agradecido a Kevin MCDONALD por su generosidad al permitirme utilizar su presentación. Véase también: LONGONI, A., BRUZZONE, G. A., AGUERREBERRY, R. y LEBENGLIK, F. (2008): *El Siluetazo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

40 CHAPMAN, G., CLEESE, J., GILLIAM, T., IDLE, E., JONES, T. y PALIN, M. (1979): *The Life of Brian*. Guión cinematográfico. http://montypython.50webs.com/scripts/Life_of_Brian/23.htm (acceso comprobado el 26 de marzo de 2012).

41 ROSE, M. (1995): *Possible lives: The promise of public education in America*. Boston: Houghton Mifflin; BERNSTEIN, B. (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis. (Trad. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998); TOURAINE, A. (2000): *Can we live together? Equality and difference*. Cambridge: Polity Press. (Trad. cast.: *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes.* Madrid: PPC, 1997); APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (2007): *Democratic schools: Lessons in powerful education* (2.ª ed.). Portsmouth: Heinemann; PEARL, A. y KNIGHT, T. (1998): *The democratic classroom: Theory to inform practice*. Cresskill: Hampton Press.

42 ALUR, M. y BACH, M. (2010): *The journey for inclusive education in the Indian sub-continent*. Londres: Routledge.

43 DORLING (2010): *op. cit.,* pág. 307.

Índice de nombres y materias

ABBERLEY, Paul: 106
Aborígenes (Australia). Educación: 29, 55-59, 125, 207, 220
— —. Historia: 89-92, 165
— —. *Partners for Success*: 55, 139, 141, 242
— —. Pobreza: 55-59
— —. Pruebas: 137-138
Absentismo: 27
Acadamies: 205-206
Administración de tests: *Véase* evaluación
ADN: 149, 188
África: 41-46
Agrupamiento de alumnos por capacidades: 151-152, 198
Ainley, John: 24
AINSCOW, Mel: 119, 131n93, 135, 154n6, 250n9
Aislamiento racial: 50
Ajuste por capacidad: 23
ALEXANDER, Robin: 25, 37n44
Alfabetismo. Aprendizaje silábico de la lectura: 27
—. Estrategia nacional (Australia): 138
—. "Literature Futures": 139
—. Modelo de cuatro recursos: 27
—. Recuperación lectora: 26
Alfabetización crítica: 245
ALLAN, Julie: 32, 34n6, 39n73, n84, 40n87, 64, 68n75, n84, 99n73, 104, 114-115, 118, 124, 127n, 18n19, 130n89, 132n117, n118, n120, n121, n122, 150, 179, 211n3
ALLAN, J.: (*Véase:* Educación inclusiva)
ALUR, Mithu: 128n45, 248, 251n42
American Psychiatric Association: 193
Apartheid: 56, 166
APPADURAI, Arjun: 76-77, 98n50, n51
APPLE, Michael: 34n10, 35n24, 36n31, 127n24, 222, 245, 250n5
ARMSTRONG, Derrick: 72, 96n24, 128n40
ARMSTRONG, Felicity: 73, 82, 96n30, 250n15
ARNOLD, Catharine: 215n77
ARTILES, Alfredo: 165, 172, 175n38
Asian Development Bank: 165

Asilo. Solicitantes afganos de: 47, 66n26
Asimilación: 70
AU, Wayne: 222
AUDEN, W. H.: 214n70
Aulas de pensamiento responsable: 227
Australian Council for Educational Research (ACER): 24
Australian Disability Advisory Council: 87
Australian Disability Discrimination Act (Australia, 1992): 117,165
Autismo (TEA): 85, 94, 114, 183
— —: (*Véase* también: Síndrome de Asperger)
Ayuda al desarrollo: 41-46
Ayudantes docentes: 74, 135, 151
BACH, Michael: 248
Back to basics: 24-25
Bader, Douglas: 82
BAILLIE, Allan: 57, 59
BAKER, Kenneth: 205
BALL, Stephen J.: 22, 32, 33n3, 34n10, 35n20, n21, n28, 36n45, n47, 37n51, n60, 40n91, 97n35, 100n95, 126n42, 137, 142, 147, 148, 150, 154n8, n10, n11, n13, 155n22, n30, 157n76, n77, n78, 198, 210, 215n85, 217n128, n129, n130
BALLARD, Keith: 73, 96n28, 114, 211n2, 220, 249n3
BALLARD, Pat: 114
BALLSHAW, Maggie: 75, 97n40
Banco Africano de Desarrollo: 44
Banco Mundial: 41-46, 142, 165
BARBER, Michael: 26, 36n49, 37n54
BARKLEY, Russell: 214n71
BARTON, Len: 18, 73, 82, 96n26, n29, n30, 102, 108, 114-115, 121, 124, 127n28, n29, n30, n31, 131n105, n106, 132n119, 153, 179, 220
BAUBY, Jean Dominique: 92-94
BAUDRILLARD, Jean: 47, 66n27
BAUMAN, Zygmunt: 63-64, 68n69, n74, 69, 74, 79-80, 97n34, 98n67, n68, n69, n70, n71, 109, 212n15
BEANE, James: 245
BECKETT, Francis: 217n115
BENNETT, Sheila: 144, 200, 216n96
BERLIN, Isiah: 161
BERNSTEIN, Basil: 32, 40n90, 70, 95n5, 125, 127n24, 132n126, 226, 233, 245, 250n10
BEST, Al: 199
Bethlem Assylum (BEDLAM): 197
BHOPAL, Kalwant: 67n60
BIKLEN, Douglas: 75, 97n41, 118, 131n104, 250n8
BILLINGTON, Tom: 183, 212n17
BINET, Alfred: 113
Bioética: 190-191
Biopolítica: 185-197
BLACK, Paul: 37n38
BLAINEY, Geoffrey: 91
Blair, Tony (ex Primer Ministro del Partido Laborista, Inglaterra): 26, 37n49, 138, 196, 203-204
BLIGH, Anna (Primera Ministra del Gobierno de Queensland, ex Ministra de Education): 241

Blockies: 60-62
Blue Oyster Cult: 80
BLUNKETT, David: 205
Bodleian Library de la Oxford University: 107
BODNA, Ben: 216n105
BOOTH, Tony: 95n9, 114, 175n29, 211n2, 250n9
BOSTON, Ken: 20, 25
BOURDIEU, Pierre: 30, 32, 39n74, 96n32, 107, 118, 130n84, 149
BOURKE, Patricia: 75
BRANSON, Jan: 107
BRANTLINGER, Ellen: 39n73, 102, 115-118, 126n6, 130n70, n73, n81, 156n37, 250n8
BRECHT, Bertolt: 31, 39n81
BRICKHILL, Paul: 82
BROPHY, Jere: 152-153, 158n82
BROWN, Gordon (ex Primer Ministro, Inglaterra): 49, 164
BROWN, Margaret: 35n23
BURDEKIN, Brian: 87
CAMPBELL, Graeme: 87
Cascada de provisión educativa: 144, 171
CASTELLS, Manuel: 76, 98n49
Centre for Disability Studies (University of Leeds): 121
Centre for Special Education Finance (EE.UU.): 199
Charles, Ray: 82
Chib, Malini: 248
Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (CHADD): 196, 214n74
Ciencia del cerebro: 185, 188, 193
CIGMAN, Ruth: 95n8, 121, 131n93, n94
Cinturón de la parrilla: 54
Circo (Freak Show): 80, 99n75
City Technology Colleges: 205
Clase social en Inglaterra: 30
— marginada: 30
Clasificación y etiquetado: 28, 74, 94, 151
Cláusulas de condicionalidad: 117, 126n5
COBB, Jonathan: 198
Cociente intelectual (CI): 84, 85, 86, 105, 108, 112-113, 153, 184
Cohen, Leonard: 249
COHEN, Stanley: 213n48
Colectivos de pensamiento: *Véase* FLECK, Ludwik
COLLINS, Kevin: 85, 143
Comidas escolares gratuitas: 48
Compañías farmacéuticas: 191, 194, 195
Comunidad. Ayuda: 78
Conducto escuela-a-prisión: 201
CONNELL, Raewyn: 18, 52-53, 66n25, 67n56, 129n65, 154n78, 198, 215n81, n82, 227, 250n13
CONNOR, David: 199, 215n90
Conocimiento. Economía del: 143
CONSIDINE, Mark: 136, 154n9
Consumismo: 79-80

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: 165-166
COOK, Sandy: 131n104, 151, 175n42, 176n44
COOPER, Paul: 192-193, 213n31, 214n54, n55
CORBETT, Jenny: 107, 124, 132n123, 163, 175n26
Council for Social and Economics Studies: 85
COUTINHO, Martha: 199
Craneometría: 112
CRAWFORD, Cam: 162, 175n25
Creación artificial de vida: 187
Cuidados en la comunidad: 47
Currículum. Áreas clave de aprendizaje: 24, 232
—. Currículo nacional (Australia): 23, 220
— — — (Inglaterra): 20, 22, 220
— de arte: 21
—. Historia: 206
—. *New Basics* (Queensland): 23-24, 36n41, 139-140, 203, 232-233, 251n30
DAHL, Robert: 161
DANFORTH, Scot: 112, 129n47, n48, n49, n55, 193, 214n56
DANIELS, Harry: 38n67, 96n17, 128n40, 151, 157n80, 172, 177n57
Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales: 170-171
Deficiencia mental: 84, 108, 110, 112
DELEUZE, Giles: 124, 181
Delivery Unit: *Véase* BARBER, M.
Democracia. Amenazas a la: 139
—. Aprendizaje en la: 32, 125, 244-245
— en la educación, 19, 33, 73, 121, 160, 223, 232
— general: 136
Derechos civiles (EE.UU.): 49-50
DERRIDA, Jacques: 124
DEVESON, Anne: 29, 39n71
DEWEY, John: 24, 149, 231, 251n26
Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM): 94, 96n15, 131n99, 186, 193-195, 213n33
DIAWARA, Mamadou: 227, 250n13
Dickens, Charles: 21
Disabilities Education Act (EE.UU., IDEA, 1990): 117, 230
Disability Discrimination Act (Australia, 1992): 87, 165-170
Discapacidad. Derechos: 87, 165-166, 220
—. Discursos de la: 29, 80-81, 82, 106, 122, 147-148
—. Estándares de discapacidad: 166, 168
—. Estudios de la: 81, 102, 105
—. Ingresos y pobreza: 48, 52, 63
—. Modelo social: 106-109, 148, 182
—. Movimiento de la: 106
—. Política de la: 64
Disadvantaged Schools Programme: 137-138
DORLING, Daniel: 155n28, n29, 162, 175n24, 217n126, 220, 249, 251n43
DUNKIN, Mick: 117
DUNN, Lloyd: 116
DURY, Ian: 247

DYE, Thomas: 137, 154n12
DYSON, Alan: 129n67, 165, 172, 175n38, 211n2
EAGLETON, Terry: 130n84, 229, 250n18
EASTON, David: 137, 154n14, n16
ECCLESTONE, Kathryn: 197, 215n75
Economía keynesiana: 42, 77
EDELMAN, Murray: 103
Educación antirracista: 103
— especial. Elección: 111, 113
— —. Escolarización segregada: 29-32, 65, 107, 111-112
— —. Fuerza radical: 111
— —. Historia: 85, 112-113
— —. Libros de texto: 102-103
— —. Mularatarong: 83
— —. Necesidades educativas especiales: 71, 74, 113, 119, 121, 134, 135, 151, 243
— —. Niños excepcionales: 74
— —. Representación excesiva de niños de minorías: 116
— —, tradicional (educación neoespecial): 102-111, 171, 229
— inclusiva. Crítica de la: 73-74, 115-123
— —. Ideología de la: 32 (*véase* también ALLAN, J.)
— —. Investigación de actitudes: 81-82, 122-123
— —. Política: 101
— —. Proyecto ético: 31, 64, 150
— — — político: 124, 179-181
— —. Recursos: 81, 136, 151, 182, 209, 243
— —. Teorías de la: 101-102
— médica: 189
— y democracia: 70-71
— — — Discurso político: 70
Education Act (1981, Inglaterra y Gales): 108
Education Queensland: 31, 36n41, 53, 55-63, 139, 202, 232-233
Educharlatanería: 20
El caso de *Alex Purvis* (en nombre de Daniel Hoggan) contra *The State of New South Wales* (Department of Education and Training): 168-170, 176n45
El Siluetazo: 234
ELIOT, Thomas Stearns: 73, 96n31
ELKINS, John: 241
EMMETT, Bethan: 42, 65n5, n6, 66n15
Enfermedad mental: 29, 63
Escolarización. Problemas en la: 146, 152, 208
Escuela. Tablas de clasificación (Inglaterra): 22
— y pobreza: 49-50, 59-63, 64
Essential Learnings (Tasmania): 232
Esterilización: 85
Estilos de pensamiento: *Véase* FLECK, Ludwik
Eugenesia: 30, 84, 113
Evaluación. Como vigilancia: 20
—. Education Testing Services: 23
—. Exámenes: 20

—. Fiabilidad y validez: 23
— para el aprendizaje: 23, 134
—. Programme for International Student Assessment (PISA): 22, 36n29, 143, 220, 229
—. Pruebas decisivas: 23, 142, 195
— — nacionales: 138-139
—. Student Achievement Tests (SAT): 22
—. Tests en línea: 20
—. Titulaciones: 26
—. Trends in International Maths and Science Study (TIMSS): 22, 35n29, 143, 220, 229
Every Child Matters: 30
Exámenes prenatales: 113-114
Fabian Commission on Life Chances and Child Poverty: 48, 66n33, n34, n35, 67n36, n37, n38, n41
FAIRCLOUGH, Norman: 25, 36n46, 37n53, 100n94, 138, 155n22
FARRELL, Michael: 71, 72, 95n8, n10, n13, 96n18, 120, 131n94, n96, n97, n98
FAWLTY, Basil: 138
FERRI, Beth: 199, 215n90
FINKELSTEIN, Vic: 123
FLECK, Ludwik: 186-187, 191, 196, 213n36
Fondo Monetario Internacional: 42-46, 142
FORLIN, Chris: 123
FOUCAULT, Michel: 32, 118, 124, 128n44, 130n86, 146, 148, 157n58, 159, 181, 185, 189, 212n22, n26, 213n30, n43
FRANKLIN, Barry: 129n46, n50
FREEBODY, Peter: 27, 37n57
FREUD, Sigmund: 214n70
FULCHER, Gillian: 107, 144-149, 156n46, n47, n51, n54, 157n55, n56, n57, n60, n61, n63, n64, 202, 212n12, 216n107, 217n127
FUREDI, Frank: 197, 215n76, n79
FURLONG, John: 181, 198, 211n9, 215n80
GABEL, Susan: 98n73
GALBRAITH, John Kenneth: 18, 173, 177n62, n63
GALLAGHER, Deborah: 118, 130n89
GALLIE, Walter Bryce: 103, 126n8
GALTON, Francis: 113
GAMBON, Michael: 18
GANDIN, Luis Armando: 222
GARNER, Helen: 22, 36n27
GARNER, Philip: 172, 177n57
GIANGRECCO, Michael: 75
GIDDENS, Anthony: 68n64, 76, 98n47, n61, 149
GILLBORN, David: 23, 36n35, 118, 150-151, 157n73, 164, 175n32, n33, 199, 215n91, n92
GILMAN, Sander: 129n54, 185, 213n27
GILROY, Paul: 149, 157n68
GIROUX, Henry: 161, 174n10
GLASSER, William: 227
Globalización: 20, 76, 139, 142
Gobierno de coalición Cameron/Clegg: 23, 206
— Howard (Australia): 47, 91, 144
— Thatcher: 30

GODDARD, Henry Herbert: 113
GOFFMAN, Erving: 106
GOLDEN, Anne: 51
GOLDMANN, Lucien: 104
GOLEMAN, Daniel: 197, 215n78
GOOD, Thomas: 152-153, 158n82
GOODHART, David: 161
Google académico: 81
GOULD, Stephen Jay: 112, 100n86, 129n50, n53
GOVE, Michael: 37n36
GRAHAM, Linda: 38n65, 42, 95n14, 128n43, 129n63, 134, 154n4, 193, 200-201, 212n21, 214n56, 216n95, n98
GRAMSCI, Antonio: 30, 39n79
GREEN, Duncan: 42, 65n6, 66n15
GREEN, Julie: 212n11, 247-248
GREENBERG, Gary: 191, 194, 214n52, n53, n65, n70
Grupo de boxeo de Jimmy Sharman: 90-91
GUATTARI, Felix: 124, 181
Gubernamentalidad: 185
GUGGENBUHL, Johan Jacob: 113
HALL, Stuart: 39n85, 149
HALLAHAN, Daniel P.: 38n72, 72, 96n20, 120, 130n72, 131n102, 250n17
HALLAM, Sue: 152
HANSON, Pauline: 25
HARE, David: 133
HARGREAVES, Andy: 28, 35n20, 38n69, n70, 207, 217n122, 231
HARLEN, Wynne: 152
HARVEY, David: 53-55, 68n65
HARWOOD, Valerie: 129n63
HAUSER, Arthur: 227
HAY, Friedrich August: 44
HAYES, Dennis: 197, 215n75
HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: 101, 126n2, n3
HENRY, Jules: 89, 100n92, 183, 212n16
HERNSTEIN, Richard J.: 85, 100n89
HESHUSIUS, Lous: 115
Historia de brazalete negro: 91
Howe, Brian (antiguo Minister for Community Services del gobierno federal de Australia, del Partido Laborista Australiano): 87
HOWE, Samuel Gridley: 113
Huída blanca: 139
HUMAN RIGHTS AND EQUAL OPPORTUNITIES COMMISSION (HREOC, Australia): 87, 89, 168, 176n46, 241
HURON, David: 80
Ideología: 29, 117-118
— neoliberal: 161, 204, 219-220, 223-226, 231, 246
IGNATIEFF, Michael: 78, 98n59, n60
Immigration Restriction Act (Australia 1901): 165
Inclusión inversa: 171
— plena: 171
Inclusive Education Action Group (IEAG, Nueva Zelanda): 221

Indiferencia colectiva: 45, 53, 64-65, 69, 161, 191
Individualismo competitivo: 69-70, 203, 219-220, 246
Informe Collins (Integration in Victorian Education, Australia, 1984): 85, 143-149, 156n39, 208
— Ontario: 144, 200
— Rose *(Primary Education in England)*: 25
— Warnock: 108, 119, 128n32, 131n90, 143, 156n40
Inmigración: 165
Inner London Education Authority: 108
Innes, Graeme: 168
Inspectores de su Majestad: 204, 216n108
Institute of Fiscal Studies: 26
Inteligencia emocional: 197-198
International Journal of Inclusive Education: 102
Iraq. Guerra en: 109
— Universitarios: 94
IRESON, Judy: 152
ITARD, J. M. G.: 113
JACOBSON, Lenore: 152, 158n81
JARRETT, Keith: 82
JESSOP, Bob: 77, 98n57
JOHNSON, Bonnie: 23, 35n17, 36n39, 143, 155n35
JOHNSON, Dale: 23, 35n17, 36n39, 143, 155n35
JONES, Phillip: 42, 65n7, n8, n9, n10, 67n46
JORDAN, Anne: 82, 99n83
Justicia social. Iniciativas: 138, 162
KAFKA, Franz: 133, 202
KAHN, Si: 139, 155n31, n32, n33
KAUFFMAN, James M.: 38n72, 72, 96n20, n21, n23, 120, 130n72, n89, 131n102, 229, 250n17
KAVALE, Ken: 39n72, 72, 96n22, n23, 120, 131n103
KEARNEY, Alison: 74, 97n38, 180, 211n4
Keating, Paul (ex Primer Ministro australiano): 144
KELLER, Helen: 82
KENWAY, Jane: 98n53, 251n37
KESEY, Ken: 180, 211n5
KEYNES, John Maynard: 183, 212n14
KIRK, Samuel: 112, 116
KIRK, Stuart A.: 39n82, 96n16, 193-194, 214n62, n63, n64
KNIGHT, Tony: 19, 33, 34n5, 39n84, 70, 95n4, 125, 132n125, 232, 233, 245, 251n28, n32
KOZOL, Jonathan: 21, 35n25, 50-51, 63, 67n44, n45, n47, n48, n49, n50, 68n71
KUHN, Thomas: 187, 213n37
KUKLYS, Wiebke: 162
KUREISHI, Hanif: 19, 35n7
KUTCHINS, Herb: 39n82, 96n16, 193-194, 214n62, n63, n64
LAMB, Brian: 164, 204
LAURENCE, Jennifer: 38n64, 129n63, 193, 214n56
La vida de Brian: 236
LAW, John: 77
LAYTON, Jack: 51, 67n52
Lenguaje escrito: 18

Lenguaje y exclusión: 19
LEVIN, Ben: 144, 202, 207, 216n106, 217n124, n125
LEVITIN, Daniel: 80, 98n72
LEWIS, John: 85, 100n87, 112, 129n51, n52, 151, 250n11
LEWIS, Stephen: 43, 45, 66n12, n13, n14, n17, n19, n20, n21, n22
Ley pública 94-142 (EE.UU., 1975): 117
LINGARD, Bob: 32, 35n23, 40n86, 64, 68n73, 70, 75, 95n2, 97n44, n45, 137, 142, 148, 154n15, 155n20, 251n31
LOREMAN, Tim: 123
LOSEN, Daniel: 201
Low Incidence Unit: 74, 152
LOXLEY, Andrew: 32, 40n86, 105, 127n21, 149, 156n49
LUKACS, Georg: 104
LUKE, Allan: 23, 27, 35n21, 36n40, 40n85, 139, 155n25, 251n29
LYNN, Richard: 85
MACARTHUR, Jude: 115
MACHIN, Stephen: 34n11, 217n123
MAGUIRE, Meg: 198, 215n85
MALCOLM, Heather: 152
MANKELL, Henning: 219
MARSH, Alan: 209
Marxismo: 54, 107, 123, 132n116, 229
MCCALLUM, David: 38n64, 129n63, 193, 215n95
MCDONALD, Kevin: 37n58, 76, 78, 97n42, n43, 98n48, n64, 234
MCGOUGH, Roger: 173, 177n61
MCLAREN, Peter: 160, 174n8
MCLEOD, Julie: 98n54, 198, 215n84
MCRAE, David: 216n99
MCRAE, Sheila: 198, 215n85
MEIER, Deborah: 36n25
MILLER, Don: 107
MILLS, Charles Wright: 64, 68n77, 107, 128n35, 211n10
Ministerial Advisory Committee on Inclusive Education: 241
MINNICH, Elizabeth: 139, 155n31, n32, n33
MINNOW, Martha: 130n76, 161, 174n12, 175n41, 176n50
MIRZA, Heidi: 199, 215n92
Mixofobia: 80, 183
MOORE, Michele: 73, 135, 154n5
MORRIS, Jenny: 107, 108, 127n25
MORRISON, Van (George Ivan): 149, 157n67
MORTON, Missy: 130n76
Moss, Irene: 87
Moss, Julianne: 248
MOSTERT, Mark: 38n72, 72, 96n22, n23, 120, 131n103
MOUNT, Ferdinand: 30, 39n75, n76, n77
Mount Isa (Queensland): 57
MOYO, Dambisa: 43, 45, 66n11, n23
MURRAY, Charles A.: 85, 100n89
Narración de cuentos (narrativa): 82, 149-150
National and Kapodistrian University of Athens: 18, 134

NEWMANN, Fred: 36n38, 154n2, 155n27
Normalidad/anormalidad: 29, 80, 186, 188, 195
NORWICH, Brahm: 33, 39n83, 40n92, 130n76, 161-163, 165, 172, 174n11, 175n37
Nueva sociología de la educación: 102, 105
Nueva Zelanda: 74, 152, 180, 199
NUSSBAUM, Martha: 161, 174n9, 185, 212n20, 227, 230-232, 250n12, n14, n21, n24, 251n25, n27
Objetivos. Educación: 26, 125
—. Fútbol: 28
Office for Standards in Education (Ofsted): 164, 180
OLIVER, Mike: 35n6, 64, 67n58, 68n76, 73, 84, 96n27, 99n74, n85, 106, 108, 115, 122, 128n33, n34, n37, 129n69, 131n107, n108, n109, n110, n111, n112, n113, n114, 160, 229, 250n16, n20
One Nation (Partido político): 25
Ongoing and Reviewable Resourcing Scheme (ORRS): 152
ORBINSKI, James: 179
ORFIELD, Gary: 50, 199, 215n88, n89
Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre la discapacidad: 165
— — — — —. Innocenti Report Card 7: 48-49, 66n30, n31
— — — — —. Objetivos de Desarrollo del Milenio: 41, 44
— — — — —. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP): 170
— — — — —. UNESCO *(Education for All)*: 33, 40n93, 142, 165, 170-172, 223
— — — — —. UNICEF: 165, 170, 176n51, 177n52, n53, 229
— — — — —. Organización Mundial de la Salud: 106
— para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): 143, 165, 229
O'Rourke, Maris: 43
ORWELL, George: 34n14, 115, 150
OSWALD, Donald: 199
OZGA, Jenny: 35n23
PARRISH, Tom: 199, 209, 215n87
PARSONS, Carl: 38n62
Participation and Equity Programme (PEP): 138
PEARL, Art: 19, 33, 34n5, 39n84, 95n4, 125, 132n125, 232, 245, 251n28, n32
Pedagogías productivas: 139, 141
PELECANOS, George: 18, 34n2
PENKETH, Claire: 21, 36n22
Periodismo: 21
Perkins Institute for the Blind (Boston): 113
Personas sin techo. Australia: 51
— — —. EE.UU.: 51
— — —. Toronto: 51
PHILLIPS, Caryl: 159
PICKETT, Kate: 26, 30, 37n50, 39n78, 41, 53, 63, 67n43, 68n62, n66, n70, 206-207, 217n118, n119
Plan de educación individual: 74, 97n37
Pleito de Plessy contra Ferguson (EE.UU.): 50
Población excedente: 74, 109
Pobreza. África: 41-46
— de ideas: 20
— en general: 22, 46-63
— infantil: 48-49
—. Límite de la pobreza: 48, 51

—. Política del saber profesional: 94, 110
— rural (Australia): 59-61
— y educación: 52, 142, 207
— — justicia: 162
POLESEL, John: 207, 217n120
Política. Búsqueda de narrativas: 138
— ciclos: 136, 138, 147, 150
— inclusiva. Reflexión: 136
—. Sociología política: 147
— y teoría social: 147-148
POLK, Kenneth: 29, 37n58, 198, 215n83
Prioridades educativas. Determinación de: 22
Privatización: 34n3, 139, 142
Programa de ajuste estructural: *Véase* Banco Mundial
— Genoma Humano: 187-188
Prozac: 191, 195
Pupatello, Sandra: 144
Queensland Association of Special School Administrators: 31
Queensland Parents of People with a Disability (QPPD): 241
Queensland School Reform Longitudinal Study (QSRLS): 23, 232
Queensland Teachers' Union (QTU): 241
RABINOW, Paul: 189, 213n44
Racial Discrimination Act (Australia 1975): 165
RAINWATER, Lee: 48, 66n32
Raciología: 149
Racismo en la educación: 49-50, 108, 116, 118, 125, 142, 164, 198-199, 204
Refugiados: 46-47, 134
REISER, Richard: 165, 175n36
REYNOLDS, David: 125, 132n124, 195, 214n57
REYNOLDS, Henry: 67n61, 91, 175n40
RICOEUR, Paul: 150
RIDDELL, Roger: 45, 66n24
RIDDELL, Sheila: 200, 216n97
Ritalin: 195
RIZVI, Fazal: 32, 40n86, 64, 68n68, n73, 70, 75, 97n44, n45, 126n10, n11, 137, 142, 148, 154n17
Rogernomics: 43
ROMAN, Leslie: 99n74
Roosevelt. Presidente: 82
RORTY, Richard: 124
ROSE, Hilary: 85, 100n91
ROSE, Mike: 20, 35n12, 36n26, 40n89
ROSE, Nikolas: 100n88, 129n60, 184-193, 212n13, n19, n23, n24, n25, 213n28, n35, n38, n41, n48, n50, 214n51
ROSE, Steven: 28, 38n64, 107, 193, 195, 212n18, 213n32, n42, 214n58, n59, n72, 216n95
ROSENTHAL, Robert: 152, 158n81
ROWLES, Jan Haydn: 17, 34n1
Royal Children's Hospital Education Institute: 247
Ruddock, Phillip (antiguo Minister for Immigration del gobierno liberal): 47
RYAN, William: 128n36

S.A.R. la princesa Anne: 115
SACHS, Jeffrey: 41, 47, 64, 65n1, n2, 66n28, 95n1, 190, 213n49
SACKS, Peter: 35n17
SAID, Edward: 18, 104, 126n12, n13, n15, n16, 149, 154n3, 250n6, n7
SARRA, Chris: 55, 247
SARRA, Grace: 247
SASSO, Gary: 38n72, 96n21, 118
Schumpeter, Joseph: 77
Segregación. Escuelas especiales: 29-32, 65, 110-113, 162, 203
SEGUIN, Edouard: 113
SEMMENS, Bob: 216n104
SEN, Amartya: 47, 66n29, 70, 95n7, 142, 155n34, 161-162, 174n19, n20, 175n22, n23
SENNETT, Richard: 18, 51n34, n36, 69, 77-79, 98n55, n56, n58, n62, n63, n65, n66, 156n38, 198, 234
Sentencias de muerte: 18, 234
SHAKESPEARE, Tom: 107
SHARMA, Umesh: 123
SHARPE, Edda: 17, 34n1
SHIRLEY, Denis: 28, 38n69, n70, 207, 217n122, 231
SHOEMAN, Marie: 212n11
SHUMWAY, David: 124
SIBLEY, David: 68n63
SIDERI, Athena: 133
Sistema de racionalidad: 159,160, 186
SIZER, Ted: 152
SKIDMORE, David: 105, 127n20, 157n66
SKRTIC, Tom: 115, 128n43, 130n74, n75, 156n53
SLAVIN, Robert: 152, 158n83
SLEE, Roger: 35n16, n20, n23, 37n51, 38n63, n64, n65, 68n68, 97n33, n36, 106, 126n14, 127n17, n18, n19, 128n42, n43, 129n57, n62, n68, 130n77, n89, 175n41, n42, n43, 177n64, 211n3, 249n4
SMEEDING, Timothy: 48, 66n32
SMITH, Adam: 142
SMITH, Hamilton: 187
SMITH, Trudi: 212n11
SODER, Martin: 148
STILL, George: 193
STOBART, Gordon: 23, 35n17, n18, 36n34, n38
STOCKER, Michael: 161
STOTT, Ken: 18
Strong and smart (Cherbourg Aboriginal Community School): 56, 125, 247
STRONG, Glenda:212n11, 247
SWELLER, Naomi: 38n65, 72, 95n14, 154n4, 200, 212n21, 216n95, n98
SWORD, Brian: 151
Tablas de clasificación (de escuelas). Inglaterra: 30, 111, 180
— — — — —, internacionales: 138
— — — — —. Presentación de las: 139
TAIT, Gordon: 193, 129n63, 212n18, 214n56, 215n95
TAYLOR, Charles: 70, 76, 95n3
Tecnologías reproductivas: 188
TEESE, Richard: 207, 217n120

Temor ambiental: 64, 80
Teoría crítica de la raza: 83, 149-150
— de la capacidad: 161-162
— — — reificación: 104-105
"Tercera vía": 53, 78, 203
TERMAN, Lewis: 113
TERZI, Lorella: 161, 174n17, n18
Thatcher, Margaret: 205
THOMAS, Carol: 127m25
THOMAS, Gary: 32, 40n86, 105, 127n21, 149, 156n50
THOMSON, Pat: 37n58, 98n54
TIMMONS, Vianne: 248
TITCHKOSKY, Tanya: 99n73, 130n78
Titulaciones: *Véase* evaluación
TOMLINSON, Carol Ann: 154n1
TOMLINSON, Sally: 35n20, n23, 37n51, 97n36, 102, 107, 108, 115, 127n26, n27, n28, n29, 128n39, n40, n43, 164, 199, 215n86, n93
TOURAINE, Alain: 71, 75, 95n6, 125, 132n127, n128, 160, 165, 175n35, 233, 245, 251n33
TOYNBEE, Polly: 49, 67n39, n40, n42
Trastorno del habla y del lenguaje, 94, 200
— por déficit de atención con hiperactividad: 28, 94, 114, 129n64, 184, 192-193, 195-196
Trastornos de conducta: 28, 94, 114, 134, 151, 164, 180, 192-193, 198-202, 210
— emocionales y de conducta (TEC): 94, 114, 134, 152, 164, 180, 192-193, 198-207
Triangle Shirtwaist Company (1911). Incencio de la: 54
TROYNA, Barry: 103, 118, 125, 126n7, n9, n10, 130n88, 172, 177n56
TUCKEY, Wilson: 88
UDITSKY, Bruce: 97n33, 175n41
UNDERWOOD, Kathryn: 81, 99n81, n82
Unidades conductuales: 204
— para derivación de alumnos: 27, 108, 134, 164, 180, 204-205, 220
Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS): 108
Uranio empobrecido: 109
URRY, John: 77
Usos oportunistas: 226
Valorización del rol social: 160
VAN BERGEN, Penny: 200, 212n21, 216n98
VENTER, Craig: 187
Verificación (modelo de financiación de Queensland): 208
Victor, el niño salvaje de Aveyron: 113
Vigilantes culturales: 124
VIGNOLES, Anna: 34n11, 217n123
VIH/SIDA: 43-45
VYGOTSKY, Lev: 24
WALD, Johanna: 201
WALKER, David: 49, 67n39, n40, n42
WARE, Linda: 98n73, 114-115, 129n66
WARNOCK, Mary: 72, 96n19, 119-122, 131n91, n92, n95
WASHINGTON, Dinah: 83
WATSON, Don: 20, 26, 135n4, n13, n15, 38n52, 156n43, 234, 251n35

WEBER, Max: 107
WEINER, Gaby: 35n20, n23, 37n51, 97n36
WHITTY, Geoff: 36n31, 127n24
WILBY, Peter: 35n19
WILDE, Oscar: 188
WILIAM, Dylan: 23, 36n37, n38, 154n2
WILKINSON, R.: 26, 30, 37n50, 39n78, 41, 53, 67n43, 68n62, n66, n70, 206-207, 217n118, n119
WILLIAMS, Raymond: 104, 149, 154n7
WILLIS, Paul: 211n8
WILLIS, Ralph (antiguo Treasurer del gobierno federal australiano, del Partido Laboralista Australiano): 87
WILLIS, Doug: 207, 217n121
WOLFENSBERGER, Wolf: 160
WONG, David: 191
WYNNE, Kathleen: 144, 200, 216n96
YATES, Lyn: 98n54, 198, 215n84, 248
YOUDELL, Deborah: 23, 37n35, 118, 128n42
ZIZEK, Slavoj: 71-72, 95n11, n12, 96n25, 118, 124, 130n84, n87, 250n18
Zonas de muerte: 63
Nota: La paginación corresponde al libro impreso.

Otras obras sobre política educativa y reformas educativas

En busca del sentido de la educación

José Gimeno Sacristán

Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?

José Gimeno Sacristán

Responsabilidad por la justicia

Iris Marion Young

La formación del profesorado y la lucha por la justicia social

Kenneth M. Zeichner

La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar

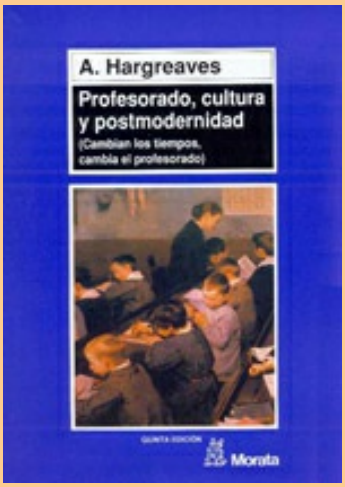
Jurjo Torres Santomé

Educarse en la era digital

Ángel I. Pérez Gómez

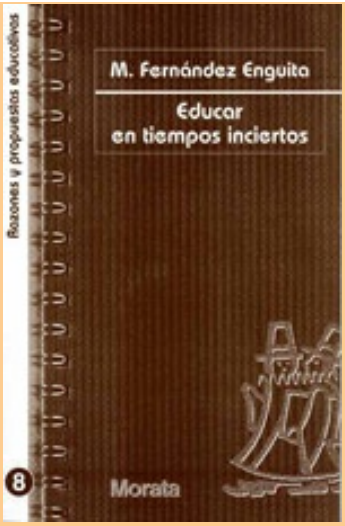
La desmotivación del profesorado

Jurjo Torres



Profesorado, cultura y postmodernidad

Andy Hargreaves



Educar en tiempos inciertos

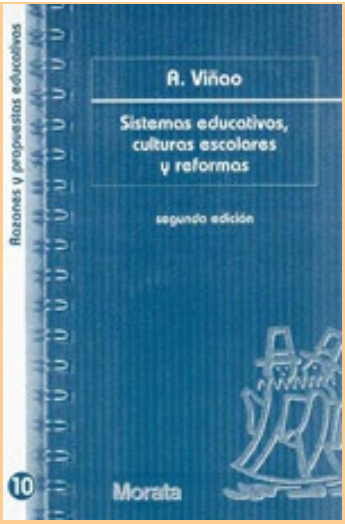
Mariano Fernández Enguita

Políticas del libro de texto escolar

J. Martínez Bonafé

Organización escolar: una perspectiva sociológica

W. Tyler



Sistemas educativos, culturas escolares y reformas

A. Viñao

La escuela, el estado y el mercado

G. Whitty , S. Power , D. Halpi

Roger Slee

Director del Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning
Catedrático de Educación Inclusiva en el Institute of Education de la Universidad de Londres
Accede a la página de Roger Slee en Victoria University

La educación inclusiva se ha introducido en la política educativa de los gobiernos de todo el mundo. Determinadas organizaciones internacionales claves, como la UNESCO y la OCDE, declaran su compromiso con la Educación para todas y todos y con los principios y prácticas de la educación inclusiva. Sin embargo, la educación inclusiva es muy discutida y genera intensos debates entre docentes, familias, grupos de investigación y responsables de la política educativa. La polémica sobre la naturaleza y el grado de la inclusión sigue viva.

La escuela extraordinaria examina los fundamentos de las controversias actuales y afirma que seguir pensando en términos de "escuela ordinaria" y "escuela especial" obstaculiza el progreso hacia la educación inclusiva. Roger SLEE sostiene que tenemos que lograr una mejor comprensión de la exclusión, de los fundamentos de la división entre la educación ordinaria y la especial, y de la reforma escolar como precondición para una escolarización más inclusiva en el futuro. La escolarización debe ser un aprendizaje en democracia y la inclusión es un prerrequisito de una educación democrática.

La escuela extraordinaria se basa en investigaciones, en numerosas innovaciones prácticas, en el análisis de las políticas educativas de diferentes países y en la bibliografía más actual para comprender de una manera más global los procesos de exclusión y, en consecuencia, apostar por una concepción más innovadora y decidida de la educación inclusiva y por un compromiso con una auténtica reforma escolar que deje de lado las antiguas divisiones entre escuelas ordinarias y escuelas especiales. Esta nueva filosofía educativa requerirá cambios decisivos en la profesión docente, en los modelos de enseñanza y aprendizaje y en las prácticas de escolarización. La educación inclusiva es parte de una lucha general contra el fracaso y la exclusión, de un cambio cultural y de un compromiso político en favor de un mundo más justo.

Sin duda, estamos ante un proyecto de enorme interés para todas las personas que trabajan e investigan en el campo de la educación inclusiva.

Roger SLEE es catedrático de Educación Inclusiva en el Institute of Education de la University of London, U.K.

Temas: **Educación inclusiva**
Política educativa

EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
morata@edmorata.es - www.edmorata.es
www.facebook.com/EdicionesMorata
http://twitter.com/edicionesmorata

ISBN 978-84-7112-676-4

Índice

Portadilla 2
Copy 3
Dedicatoria 4
Contenido 5
Prólogo 7
Agradecimientos 10
CAPÍTULO 1: Una aproximación a los acentos 12
Timbre y tono 12
El embotamiento de la imaginación cívica de Inglaterra 16
El embotamiento de nuestra imaginación educativa 17
La escuela extraordinaria 23
La estructura y la lectura del libro 26
CAPÍTULO 2: Los mundos en los que vivimos 35
Las semillas de la indiferencia colectiva 35
Otros mundos 39
Ellos andan entre nosotros 41
Estampa primera: El valor del trabajo 47
Estampa segunda: Ojos que no ven, corazón que no siente 48
Estampa tercera: La compra del paraíso 51
Reuniendo los hilos 53
CAPÍTULO 3: Desentrañando la indiferencia colectiva 59
Un mundo que mira para otro lado 59
La creación de la indiferencia colectiva: Antecedentes 65
La economía política de la exclusión 66
1. Ideas recibidas: aparición y desaparición de las personas 69
¿Reparar actitudes y encontrar recursos? 70
2. Saber profesional y un idioma de control 80
CAPÍTULO 4: Construcción de una teoría de la educación inclusiva 87
Frente a la política 92
Una política confusa y que induce a la confusión 96

La política de la educación inclusiva y la "investigación ideológica" 99
¿Quién pregunta? La política de investigar la inclusión 105
¿Por qué investigar la inclusión y la exclusión? 107
CAPÍTULO 5: Lo que hacen los Gobiernos: La inacción política 117
Introducción 117
Reflexión sobre la política de educación (inclusiva) 120
El sonido y la lógica de la política: Revisando el timbre y el tono 127
La política como agente de la teoría social 131
El lenguaje es importante 134
CAPÍTULO 6: De la segregación a la integración y a la inclusión, y vuelta (una repetición política) 142
Introducción 142
De la integración a la inclusión 145
¿Hacer inclusiva la política educativa en una época de derechos humanos? 147
Un epílogo 151
El lenguaje y la inclusión tras la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales 152
Hablar de palabras. Los bloques de construcción de un sistema de racionalidad 155
CAPÍTULO 7: Establecer la autoridad, dividir las poblaciones y salirse con la suya (exposición de un sistema de racionalidad) 160
Lucha en todos los frentes 160
Política de educación inclusiva: ¿un nuevo conservadurismo? 162
Reduccionismo político 162
La biopolítica llega a la escuela 165
Nikolas ROSE y la biopolítica del siglo XXI 167
La anatomización del niño perturbador: ¿Una ciencia liberadora para el aprendizaje? 172
Una discusión inteligente de las emociones 176
La operación fue un éxito pero, por desgracia, el paciente murió 179
Desconexión política 181
Recursos de la política 185
CAPÍTULO 8: Consideración de otras posibilidades: La escuela extraordinaria 197
Comprobando nuestros fundamentos 199
¿Qué queremos? ¿Cuándo lo queremos? 211

La tarea restauradora 214
La tarea analítica 216
La tarea política 217
La tarea educativa 218
La tarea de los valores 219
Razones para estar animados (con nuestro agradecimiento a Ian DURY) 220
Índice de nombres y materias 226
Otras obras sobre política educativa y reformas educativas 240
Roger Slee 245
Contraportada 246